

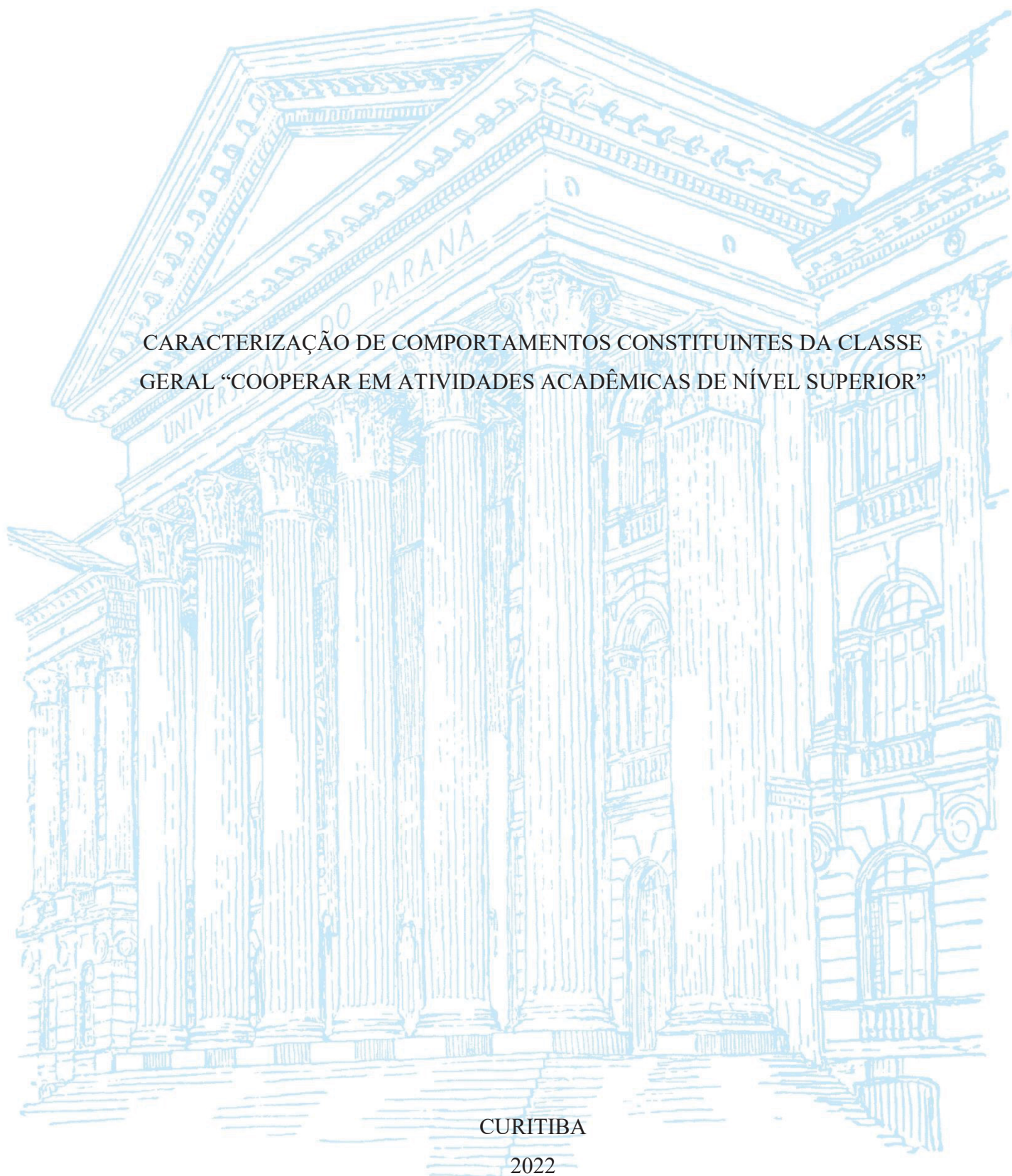
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDREY SANTOS SOUZA

CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE
GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”

CURITIBA

2022



ANDREY SANTOS SOUZA

CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE
GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Souza, Andrey Santos

Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. / Andrey Santos Souza. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca.

1. Comportamento humano - Psicologia. 2. Cooperação universitária. 3. Estudantes universitários - Comportamento. 3. Tecnologia educacional. 4. Ensino – Metodologia. I. Luca, Gabriel Gomes de, 1983-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001016067P0

ATA Nº263

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM PSICOLOGIA**

No dia sete de março de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala 204, Praça Santos Andrade, 50, 2º andar, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **ANDREY SANTOS SOUZA**, intitulada: **Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral "cooperar em atividades acadêmicas de nível superior"**, sob orientação do Prof. Dr. GABRIEL GOMES DE LUCA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: GABRIEL GOMES DE LUCA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALEXANDRE DITTRICH (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DHAYANA INTHAMOUSSU VEIGA (UNIVERSIDADE POSITIVO), ROBSON NASCIMENTO DA CRUZ (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, GABRIEL GOMES DE LUCA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora. Observações: "Trabalho realizado com aprofundamento teórico e metodológico, com alto potencial de contribuição para desenvolver comportamentos cooperativos no âmbito do ensino superior, cumprindo aquilo que se espera de um bom mestrado".

CURITIBA, 07 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:12:28.0
GABRIEL GOMES DE LUCA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:32:51.0
ALEXANDRE DITTRICH
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:27:11.0
DHAYANA INTHAMOUSSU VEIGA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
08/03/2022 09:49:09.0
ROBSON NASCIMENTO DA CRUZ
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS)

Praça Santos Andrade, 50, 2º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-010 - Tel: (41) 3310-2644 - E-mail: pgpsicologia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 159659

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 159659



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001016067P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDREY SANTOS SOUZA** intitulada: **Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral "cooperar em atividades acadêmicas de nível superior"**, sob orientação do Prof. Dr. GABRIEL GOMES DE LUCA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:12:28.0
GABRIEL GOMES DE LUCA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:32:51.0
ALEXANDRE DITTRICH
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/03/2022 16:27:11.0
DHAYANA INTHAMOUSSU VEIGA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
08/03/2022 09:49:09.0
ROBSON NASCIMENTO DA CRUZ
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS)

AGRADECIMENTOS

Mesmo pensando, muito antes de concluir este trabalho, no momento em que eu escreveria meus agradecimentos, tendo até rascunhado algumas palavras e listado nomes com medo de esquecê-los em função da ansiedade que passei nos dias próximos à entrega, faço isso só depois de concluir - se é uma pesquisa se conclui de fato em algum momento -, tudo que eu entendi como importante ou necessário dentro do relato da minha pesquisa. Isso tem a ver com seguir modelos de pessoas que a gente admira. A seção de agradecimentos que mais fez sentido pra mim, quando li, era “bem servida” de palavras, então, me senti à vontade para deixar a parcimônia um pouco de lado ao escrever a minha.

Primeiramente eu sinto a necessidade de agradecer por estar vivo. Este trabalho foi desenvolvido, da gênese do seu projeto até as considerações finais, entre os anos de 2019 e 2022. Acredito que, passe o tempo que for, será possível, para qualquer pessoa, em qualquer lugar, entender o significado disso. Não que eu esperasse que escrever uma dissertação seria fácil, mas foi mais difícil do que poderia supor, mesmo considerando os piores cenários. Longe de querer romantizar sofrimento, fato é que o alívio nunca foi tão significativo.

Eu era só uma criança quando, deslumbrado com a imponência do prédio da Universidade Federal do Paraná onde o Programa de Pós-graduação em Psicologia é localizado e que é o símbolo dessa instituição, eu decidi que um dia estudaria lá. Eu não devia nem saber o que era Psicologia naquela época. Bem, passaram-se os anos, eu ingressei em um curso da UFPR em outro campus, descobri que nada tinha a ver comigo, tranquei, comecei outro, conclui esse outro e depois cursei Psicologia em outra instituição. Cursei uma disciplina isolada no Prédio Histórico, na reta final da graduação em Psicologia, já sonhando em fazer mestrado ali e, me sentindo pouco pertencente, por estar na condição de aluno especial, vivi aquela experiência como um ensaio para algo que estava por vir: a oportunidade de frequentar o Prédio Histórico imergindo em relações, experiências, oportunidades. Eu esperava me integrar àquele ambiente. Esperava fazer isso com profundidade.

Veio a aprovação do mestrado. Eu faria da federal minha segunda casa. Não foi assim. Depois de duas reuniões, das quais eu lembro com carinho, fui, junto com todas as outras pessoas com o mínimo de senso pelo coletivo, praticamente obrigado a me distanciar de tudo, de todos, do campus... Hoje, de casa, torço para poder defender esta dissertação presencialmente, em uma daquelas salas com vitrais belíssimos, cheios de cores e de história.

Apesar das desventuras, o mestrado me proporcionou alegrias, é claro. Eu só não podia deixar de escrever certas coisas considerando o potencial terapêutico que esse processo pode ter. E estando um pouco mais relaxado, talvez eu recorra aos meus rascunhos para não esquecer de ninguém. De qualquer forma, vamos aos agradecimentos propriamente ditos.

Agradeço às minhas amadas avós, Dona Domingas e De (a nossa Dedê). De alguma maneira, o afeto demonstrado quando vocês, sutilmente, apresentam seus valores pra mim, me ajuda a desenvolver os meus próprios valores, com afeto.

À Regiane, minha mãe, com quem aprendi, por modelo, a maioria das habilidades de comunicação que tenho hoje em meu repertório. Eu te amo, mãe linda! Obrigado por me apoiar, mesmo em situações em que eu claramente não estava fazendo o que era mais “promissor”, se me permite o eufemismo para as minhas mancadas. Ao meu pai, Nivaldo, que nunca me cobrou um diploma, mas eu sempre fiz questão de mostrar na primeira oportunidade. Tem mais um vindo aí! Te admiro muito por toda a sua experiência de vida. Obrigado por tantas caronas com prosas amenas e por volta e meia reclamar da conjuntura política comigo.

Aos meus irmãos, Alyne e Renan. Me orgulho muito de ter nascido no período entre o nascimento de vocês dois. Se um dia levei a sério as piadas sobre irmão do meio que rolam por aí, nem me lembro. Aprendo muito com os dois, de formas diferentes. Contem comigo para qualquer situação, em qualquer momento. Aos meus sobrinhos, Bela e Gui. Abraçar vocês produz mais efeito em aliviar o meu estresse do que as técnicas de relaxamento que eu aprendi na graduação, até porque eu não consigo aplica-las em mim mesmo.

Ao Bruno. Cara, tem texto demais pro pessoal ler aqui. Eu investiria mais uns cinco parágrafos para justificar sua importância para este trabalho, mas vou ser sucinto: obrigado por segurar minha onda e por todos os movimentos de cuidado e proteção nesses últimos períodos. Vamos nos jogar em umas ondas em Superagui logo. Uma vez você usou a expressão “do fundo do coração” na tentativa de resolver um conflito nosso e eu, cheio de raiva e pragmatismo, te cortei dizendo que o fundo do coração não existe. E depois disso você me devolve essa resposta toda vez que eu faço uso da expressão, por hábito. Bem, se eu tiver me enganado e o tal fundo do coração existir, provavelmente é lá que guardarei a minha gratidão.

Ao professor Gabriel de Luca. Eu já agradei pelas orientações no final de todas as nossas videochamadas ao longo desses dois últimos anos, eu acho. Aqui, agradeço por conversas que, no passado me ajudaram a chegar até o problema de pesquisa que tentei, com muitos esforços, responder. Como aquela em que o pessoal tava todo espalhado em almofadas

sobre um tablado, ao som de Chico Buarque, debatendo sobre o papel da universidade em tempos de ataque à educação. Jamais esquecerei disso. Agradeço também pela aula de Programação de Ensino que tivemos na escadaria do prédio da Santos Andrade. Ironicamente, a melhor lembrança que eu tenho daquele semestre como aluno especial no campus que eu sonhei estudar, foi de uma aula realizada do portão pra fora. Bendito esquecimento da chave da sala! Eu não sei se aprendi mais pelo que examinamos naquela manhã ou pela forma polida com que o professor respondeu cada pessoa em situação de rua que te interrompeu enquanto falava pra turma. Obrigado por esses e tantos outros ensinamentos.

Aos professores que aceitaram compor a banca de defesa desse trabalho:

Professora Dhayana Veiga, se um dia inventarem processadores pro cérebro, entre aquelas promessas tecnológicas que você apresentou pra gente em uma semana acadêmica, eu vou querer um que reproduza sua velocidade e sagacidade ao raciocinar. Obrigado pelo incentivo quando eu comecei a me preparar para tentar o mestrado, inclusive lendo e avaliando meu pré-projeto. Naquele período você acreditava que eu seria aprovado mais do que eu mesmo. Sua companhia vale mais que os prêmios que recebemos juntos.

Professor Alexandre Dittrich, não sei descrever precisamente o que acontece, mas tem algo do seu “trato” com as pessoas que faz eu me sentir bem vindo perto de você sempre. A pandemia nos tirou a oportunidade de ter tomado alguns cafés lá na Santos Andrade, como naquela vez que você foi nos visitar na UP com o professor Gabriel. Então, eu espero que, tão logo seja possível, a gente possa sentar e tomar uns dois cafés de uma vez, pra eu te contar sobre as correlações existentes entre as críticas musicais que você posta na rede social e as playlists do meu aplicativo de streaming. Obrigado por avaliar meu trabalho!

Professor Robson Cruz. Em 2018, eu pisava pela primeira vez na UFSC participando de uma JAC, em que as atividades aconteciam sempre no mesmo setor. Descobri que uma palestra que eu queria ver não aconteceria ali, mas em outro espaço que eu não fazia ideia onde era. “Por que será?”, estranhei. Nos primeiros minutos da sua apresentação ficou claro porque ela era aberta para qualquer estudante interessado. Desde então eu vi algumas de suas palestras online mais de uma vez. Quando preparava o meu projeto para qualificar, tive dificuldade de relacionar algumas informações que eu tinha incluído com o problema de pesquisa. Não consegui fazer isso em tempo. Tirei as informações. Advinha? Uma das principais contribuições suas fazia referência justamente às informações que eu tirei. Estou ansioso para a sua arguição.

Aos professores da linha de pesquisa Análise do Comportamento do PPG Psico, Ana Paula Viezzer, Jocelaine Martins e Bruno Strapasson. Obrigado por favorecerem condições de ensino com contribuições tão relevantes. À professora Joanneliese Freitas. Ser o único analista do comportamento em uma disciplina sua de Fenomenologia, por um engano de matrícula (será mesmo?), me proporcionou uma experiência que eu vou carregar sempre. À professora Fernanda Bordignon, por me apresentar a Programação de Ensino com tanto brilho no olhar, pela oportunidade de trabalhar com adolescentes em conflito com a lei e pela franqueza e objetividade nos feedbacks sempre. Você é referência! À professora Mariana Sartor, pelo incentivo ao mestrado e por ter me dito que a gente não termina a pesquisa, a gente a entrega. Essa fala reverbera até hoje em mim. Aos professores Cláudia Cobalchini, Josy Martins, Adjuto Fabri, Rosângela Cardoso, Kátia Biscouto e Valéria Ghisi, vocês me ajudaram a refinar críticas à nossa sociedade que antes, eu não tinha propriedade para apresentar. Saudades das suas aulas. Agradeço aos demais professores da graduação, também.

À professora Lucina Bach, DJ Angel, minha amiga, confidente, atual mentora, ex-professora, ex-coordenadora. Você é excepcional! Sem algumas intervenções suas talvez eu não tivesse concluído esta pesquisa. Um beijo grande!

Às veteranas mais cooperativas desse Brasil, que me ajudaram da chegada no PPG até a organização do trabalho final: Duda, Carol e Sionara, muito obrigado. À Débora, por diálogos tão necessários para o nosso percurso. Eles me trouxeram de volta para o eixo, por diversas vezes. Sucesso! Aos colegas Bianca, Renata, Bruno e Ingrid. Foi ótimo compartilhar orientações com vocês. Os admiro, entre outros motivos, pela forma que se apropriam dos fenômenos investigados em suas pesquisas. Aos colegas Rafa Trinks e Nathália Figueiredo, obrigado por interações que, mesmo breves, foram significativas. À Rafa Mello por múltiplas colaborações nesta pesquisa.

Às minhas queridas Amanda e Mabilde, por amizades construídas na pandemia que parecem existir há anos. É sempre bom dividir momentos com vocês. Aos amigos Leo, Lê, Ketlin, Nunes, Jeferson, meu compadre, Igor, Dayon, Dandara, André e quem mais eu possa ter esquecido. Ao pessoal do vôlei, pelas endorfinas.

Aos participantes desta pesquisa.

Aos leitores. Obrigado! Espero que a leitura seja agradável e produtiva.

E por fim, à CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

“Eu sou parte de uma equipe, então, quando venço, não sou eu apenas quem vence.”

Ayrton Senna

RESUMO

Universidades são organizações com características institucionais que favorecem a competição entre estudantes. A apresentação do comportamento cooperativo, um complexo comportamento social que envolve a ação conjunta de indivíduos para produzir consequências reforçadoras, pode ser dificultada por contingências que aumentam a probabilidade de os indivíduos se comportarem em função de consequências individuais. A Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamento, uma tecnologia de ensino desenvolvida a partir de conhecimentos produzidos por analistas do comportamento, possibilita explicitar características de comportamentos complexos favorecendo a realização de estratégias para desenvolver ou aprimorar esses comportamentos. O objetivo do presente estudo foi caracterizar comportamentos constituintes da classe geral denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e distribuir esses comportamentos em âmbitos de abrangência. Para caracterizar esses comportamentos, foram utilizadas três fontes de informação: um capítulo de um livro que contém a sistematização de habilidades sociais relevantes para o trabalho em grupo, um capítulo de livro de um livro sobre técnicas de aprendizagem colaborativa e relatos de cinco estudantes universitários, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A partir da observação das fontes selecionadas, foram realizados procedimentos para identificar e derivar componentes de possíveis comportamentos constituintes da classe geral caracterizada, avaliar a adequação da linguagem utilizada para referir-se a esses comportamentos, propor nomes para as classes de comportamentos caracterizadas e organizar essas classes em âmbitos de abrangência. Foram caracterizados 454 comportamentos, distribuídos em cinco subclasses gerais, “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”, “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, que por sua vez, foram organizadas em 21 classes intermediárias. Um exame dos relatos dos estudantes entrevistados foi feito para caracterizar o repertório deles relativo ao comportamento cooperativo em atividades acadêmicas, indicando que apesar de saberem cooperar, parecem fazê-lo sob controle de consequências pouco relacionadas à uma formação de qualidade. Os resultados produzidos favorecem a elaboração de programas para desenvolver comportamentos cooperativos em estudantes universitários, aumentando a probabilidade de eles lidarem com as contingências competitivas do ambiente acadêmico, estabelecendo vínculos com seus pares e maximizando aprendizagens relevantes para suas formações.

Palavras-chave: Comportamento cooperativo. Cooperação em atividades acadêmicas. Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos.

ABSTRACT

Universities are organizations with institutional characteristics that favor competition between students. The presentation of cooperative behavior, a complex social behavior that involves joint action of individuals to produce reinforcing consequences, can be hampered by contingencies that increase the probability of individuals behaving seeking individual consequences. The Programming of Conditions for Behavior Development, a teaching technology developed from knowledge produced by behavior analysts, makes it possible to explain characteristics of complex behaviors, favoring the realization of strategies to develop or improve these behaviors. The objective of the present study was to characterize behaviors that constitute the general class denominated "Cooperate in academic activities of higher level" and to distribute these behaviors according to the level of coverage. For such, three sources of information were used: a chapter of a book that contains the systematization of social skills relevant to group work, a book chapter of a book on collaborative learning techniques and reports of five university students, collected through semistructured interviews. From the observation of the selected sources, procedures were carried out to identify and derive components of possible constituent behaviors of the general class characterized, to evaluate the adequacy of the language used to refer to these behaviors, to propose names for the classes of behaviors characterized and to organize these classes in coverage levels. 454 behaviors were characterized, distributed in five general subclasses, "Establish relationships with other person(s) to execute academic activities together", "Characterize academic activity to be executed together with other person(s)", "Plan academic activity together with other person(s)", "Perform academic activity together with other person(s)" and "Evaluate results produced through academic activity executed together with other person(s)", which in turn were organized into 21 intermediate classes. An examination of the interviewed students' reports was carried out to characterize the students' repertoire regarding cooperative behavior in academic activities, that despite knowing how to cooperate, they seem to do this under control of consequences less related to a high-quality graduate. The results produced optimize the development of programs to develop cooperative behaviors in university students, increasing the probability of them dealing with the competitive contingencies of the academic environment, establishing bonds with their peers and maximizing learning relevant to their training.

Keywords: Cooperative behavior. Cooperation in academic activities. Programming Conditions for Behavior Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de avaliação da linguagem para se referir a componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e da modificação da linguagem para descrever esses componentes de forma apropriada.....	54
Figura 2. Classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” organizadas em um sistema comportamenta.....	68
Figura 3. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”.....	71
Figura 4. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.....	83
Figura 5. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.....	89
Figura 6. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.....	100
Figura 7. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Representação do protocolo de registro de trechos que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior.....	50
Tabela 2. Representação do protocolo de registro de trechos que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” com partes destacadas.....	51
Tabela 3. Exemplo de identificação de componentes de possíveis comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e registro em protocolo de observação.....	52
Tabela 4. Exemplo de derivação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, a partir de trechos selecionados em fontes e informação e registro no protocolo de observação.....	53
Tabela 5. Exemplo de proposição de nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, a partir ds componentes identificados e derivados das fontes de informação e registro no protocolo.....	55
Tabela 6. Informações sobre os estudantes de ensino superior entrevistados.....	57
Tabela 7. Exemplo de complementação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados e <i>derivados</i> de fontes de informação bibliográficas, a partir dos relatos dos participantes.....	59
Tabela 8. Comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” distribuídos em classes de comportamentos menos abrangentes.....	65
Tabela 9. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”.....	73
Tabela 10. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico”.....	77
Tabela 11. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico”.....	80

Tabela 12. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”.....	84
Tabela 13. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”.....	86
Tabela 14. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”.....	87
Tabela 15. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividade acadêmica”.....	90
Tabela 16. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.....	92
Tabela 17. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”.....	93
Tabela 18. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes constituintes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto”.....	95
Tabela 19. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.....	97
Tabela 20. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas”.....	99
Tabela 21. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.....	101
Tabela 22. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”.....	103
Tabela 23. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”.....	105
Tabela 24. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.....	109
Tabela 25. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”.....	113

Tabela 26. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	115
Tabela 27. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas”	118
Tabela 28. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”	120
Tabela 29. Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”	122

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AC.....	Análise do Comportamento
IES.....	Instituição de Ensino Superior
MPM.....	Mutual Performance Monitoring
PDCD.....	Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos

SUMÁRIO

I. POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO COOPERATIVO DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR.....	22
Comportamento Social.....	24
Comportamento Cooperativo.....	26
Comportamento Social no Ensino Superior.....	31
Comportamento Cooperativo no Ensino Superior.....	37
Relevância da Caracterização de Comportamentos Cooperativos no Ensino Superior.....	39
II. MÉTODO PARA CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”	46
Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas.....	47
Fontes de informação.....	47
Procedimento.....	49
Etapa 1: Selecionar e registrar trechos das obras utilizadas como fontes de informação que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”	49
Etapa 2 – Destacar partes dos trechos selecionados que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”	50
Etapa 3 – Identificar, nos trechos selecionados, termos ou expressões que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”	51
Etapa 4 - Derivar componentes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” a partir dos componentes identificados nos trechos das obras utilizadas como fonte de informação.....	52
Método B - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de entrevistas com estudantes universitários.....	56
Participantes.....	56
Ambiente.....	57
Instrumentos e materiais.....	58
Procedimento.....	58
Etapa 1. Elaborar roteiro de entrevista semiestruturada.....	58
Etapa 2. Realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários.....	58

Etapa 3. Complementar caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas, com informações identificadas nos relatos dos participantes entrevistados.....	58
Etapa 4. Identificar, nos relatos dos participantes dos entrevistados, comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” complementares aos identificados por meio de observação de fontes de informação bibliográficas.....	60
Etapa 5. Caracterizar o repertório relativo ao comportamento cooperativo em atividades acadêmicas de nível superior por meio de exame dos depoimentos de estudantes universitários.....	60
Método C - Decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” em âmbitos de abrangência.....	61
Fonte de informação.....	61
Procedimento.....	61
Etapa 1. Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” em âmbitos de abrangência.....	61
Etapa 2. Elaborar diagrama a partir da decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.....	62
CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”.....	63
Subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.....	70
Subclasse geral de comportamentos “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”.....	71
Classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”.....	72
Classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico”.....	76
Classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico”.....	79
Subclasse geral de comportamentos “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.....	83
Classe intermediária “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”.....	84
Classe intermediária “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”.....	86

Classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”	87
Subclasse geral de comportamentos “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”	89
Classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividades acadêmicas”	90
Classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	92
Classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”	93
Classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto”	95
Classe intermediária “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	97
Classe intermediária “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas”	98
Subclasse geral de comportamentos “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”	100
Classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	101
Classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”	103
Classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”	105
Classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	109
Classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”	112
Classe intermediária “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”	114
Subclasse geral de comportamentos “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”	117
Classe intermediária “Manejar problemas relacionados à realização de atividade acadêmica”	118
Classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”	120
Classe intermediária “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”	122

REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR RELATIVO AO COMPORTAMENTO COOPERATIVO EM ATIVIDADES ACADÊMICAS: UM EXAME A PARTIR DE DEPOIMENTOS.....	124
Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, aumentam a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto.....	124
Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, indicam sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto.....	131
Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, diminuem a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto.....	134
Variáveis relativas a comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, prejudicam a qualidade de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas..	137
Variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam diferenças entre as formas de trabalho em grupos definidos por professores e grupos definidos pelos próprios estudantes.....	140
Variáveis relativas a comportamentos apresentados por estudantes para distribuir partes de uma atividade acadêmica entre membros de grupos de trabalho.....	142
Variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam formas sutis de violência durante realização de atividades acadêmicas em conjunto.....	144
Variáveis relativas aos comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, indicam competitividade entre colegas durante realização de atividades em grupo.....	147
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”	150
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	166
Apêndice A. Roteiro de entrevista semiestruturada: Estudantes de ensino superior.....	166
Apêndice B. Transcrições das entrevistas realizadas com estudantes de ensino superior.	168
Entrevista Participante 1: Priscila, estudante de Psicologia.....	168
Entrevista Participante 2: Emerson, estudante de Engenharia Mecânica.....	185
Entrevista Participante 3: Nádia, estudante de Negócios Internacionais.....	201
Entrevista Participante 4: Eduarda, estudante de Educação Física.....	209
Entrevista Participante 5: Marcos, estudante de Medicina.....	218
Apêndice C. Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 1 – Etapas 1 a 5.....	226
Apêndice D. Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 2 – Etapas 1 a 5.....	392
Apêndice E. Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 3 – Etapas 1 a 5.....	432
Apêndice F. Protocolo de observação 2 – Fonte de informação 1 2 e 3 – Etapa 6.....	449
Apêndice G. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	626

I

POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO COOPERATIVO DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

“Cada um faz uma parte e depois a gente junta tudo”. Essa frase, comumente proferida por estudantes de ensino superior diante de atividades a serem realizadas coletivamente, parece uma tentativa de produzir trabalhos de forma menos custosa para os integrantes de um grupo, mas, por outro lado, pode afastá-los da oportunidade de apresentar um comportamento importante para a vida acadêmica e social, a cooperação, e a partir disso, diminuir as aprendizagens profissionais e sociais que advêm dela. Condições estruturais da universidade e dificuldades relacionadas à competitividade e posturas individualistas por parte dos pares ao longo de cursos de graduação são apresentadas em relatos de estudantes universitários (Kienen & Botomé, 2003; M. Magalhães, 2013; Rodrigues, 2012; Santos et al., 2015), sinalizando baixa ocorrência do comportamento de cooperar, apesar das vantagens de formas de aprendizagem cooperativas (Johnson & Johnson, 1990; Slavin, 1980). Será que são oferecidas aos estudantes de ensino superior, oportunidades de aprender como se comportar cooperativamente, ou melhorar o desempenho desse comportamento? Os estudos mencionados acima sugerem que não. E isso pode estar relacionado à falta de clareza acerca dos comportamentos que envolvem uma forma de trabalho cooperativa no ambiente acadêmico. Por isso, uma caracterização desses comportamentos para favorecer ações de ensino da cooperação para estudantes de ensino superior nesse contexto é relevante.

Se por meio da cooperação o potencial de aprendizagem pode ser aumentado, devem existir outros fatores influenciando a ocorrência de competitividade e individualismo nas relações entre pares nas universidades. O ambiente universitário possibilita pouco controle por parte das e dos estudantes sobre os processos de aprender, o que pode produzir sensação de desamparo (Kienen & Botomé, 2003). A ocorrência de pouco controle de estudantes sinaliza que parte desse controle é exercido em outros âmbitos, dentro ou fora das instituições. Entre as decisões alheias ao controle de indivíduos engajados no desenvolvimento de uma formação de nível superior, destacam-se as acirradas disputas por vagas, por bolsas de pós-graduação ou distinções acadêmicas e científicas entre os docentes e entre as instituições de ensino superior (Bertolin, 2011). Além disso, existe o efeito da competitividade característica do processo de globalização na produção de conhecimento, que passa a atender demandas econômicas visando resolver de forma prática problemas identificados a partir da lógica e dos interesses do

capitalismo (Oliveira & Moraes, 2016; Sobral, 2000; Vasconcelos, 2007), possibilitando que algumas instituições eventualmente priorizem interesses comerciais e circunstanciais de determinados grupos de pessoas, quando deveriam exercer seu papel social formando pessoas capazes de, dentro e fora dos limites do ambiente acadêmico, transformar conhecimento científico em comportamentos profissionais úteis para indivíduos de uma sociedade (Botomé & Kubo, 2002). Essas são algumas características do ambiente em que a formação de nível superior ocorre, que podem afetar a maneira que indivíduos se comportam nesse contexto, inclusive no que diz respeito à competitividade ou cooperação.

Um sistema teórico em Psicologia, cujo objeto de estudo é o comportamento dos organismos e sua relação com o ambiente, é a Análise do Comportamento (Botomé, 2013; Todorov & Hanna, 2010). Os conhecimentos produzidos por meio dessa perspectiva teórica incluem contribuições para a educação, como a concepção de que a existência dos seres humanos é essencialmente relacionada ao ambiente físico e social em que vivem e que os comportamentos apresentados por esses indivíduos não são causados somente por eles próprios, mas sim, influenciados por condições externas, o que impossibilita atribuir a um aluno total responsabilidade por eventual fracasso acadêmico, por exemplo (Henklain & Carmo, 2013).

Nos conhecimentos produzidos em Análise do Comportamento (AC), o conceito de comportamento consiste em um sistema de interação entre o que um organismo faz, aspectos do ambiente em que esse fazer ocorre e as consequências desse fazer (Botomé, 2001; 2013). Aquilo que um organismo faz, ou seja, uma resposta apresentada, é um dos componentes de uma unidade comportamental e, portanto, menos abrangente que o comportamento (Henklain & Carmo, 2013). Respostas com formas similares adquirem diferentes funções a depender de relação com outros estímulos do ambiente e por isso, afirmações como “um estudante não coopera com seus colegas da graduação porque é individualista” ou “o ambiente competitivo das universidades impede que os estudantes cooperem entre si” não seriam coerentes com os pressupostos da AC, porque o comportamento não pode ser explicado apenas por características de um indivíduo, do que ele faz ou exclusivamente por aspectos do meio, mas sim, por complexas interações entre esses fatores. Pela possibilidade de caracterização de comportamentos complexos em termos de situações em que ocorrem, ações a serem realizadas e consequências a serem produzidas no ambiente, de forma coerente com procedimentos realizados e avaliados em estudos anteriores que favoreceram o ensino de comportamentos complexos, a Análise do Comportamento será a perspectiva teórica adotada no presente estudo.

Dificuldades relacionadas ao repertório pouco desenvolvido de cooperação, ou comportamento cooperativo, como é denominado por analistas do comportamento (e. g., Brotsky, 1967; Echagüe, 2006; F. Magalhães, 2013), podem ser um fator de dificuldade para os indivíduos ao adaptarem-se ao ambiente de uma instituição de ensino superior (IES), bem como podem limitar o potencial de aprendizagem em situações de atividades a serem realizadas em grupo de estudantes. Aspectos relacionais, de comunicação e de estabelecimento de objetivos são alguns exemplos de possíveis componentes pouco desenvolvidos no repertório de cooperação de estudantes universitários. Para possibilitar a compreensão de aspectos relativos à adaptação ao ensino superior e às características do comportamento cooperativo – um comportamento social - nesse contexto de interação entre pessoas, examinaremos alguns aspectos relativos aos conceitos de comportamento social e comportamento cooperativo e como esses se apresentam no ambiente do ensino superior.

Comportamento Social

Na perspectiva da Análise do Comportamento, Skinner (1953/2003) define comportamento social como “o comportamento de duas ou mais pessoas em relação uma à outra ou em conjunto em relação ao ambiente em comum” (p. 325). Segundo o autor, é possível fazer uso de uma extensão dos conhecimentos produzidos acerca dos comportamentos dos indivíduos, embasados nas ciências naturais, para elucidar os fenômenos sociais. O comportamento social está relacionado à importância que um organismo pode ter para outro como parte de um mesmo ambiente (Skinner, 1953/2003). As funções que o comportamento de um organismo pode ter para o comportamento de outro podem ser descritas por conceitos como reforçamento social, que diz respeito ao papel que um organismo tem de mediar a consequência reforçadora - aquela com potencial de aumentar a probabilidade de novas ocorrências de determinado comportamento - para o comportamento de outro organismo. Outra função é o estímulo social, que consiste no efeito que o comportamento de uma pessoa pode ter de sinalizar possíveis consequências para o comportamento da outra, de modo a alterar a probabilidade desta segunda comportar-se de determinada forma (Skinner, 1953/2003).

A ocorrência de controle do comportamento de um indivíduo a partir do comportamento de outros é explicada pelo efeito reforçador das consequências apresentadas por terceiros em interações sociais, que muitas vezes é maior quando comparado ao efeito reforçador do mesmo comportamento sem a mediação de outras pessoas. Tal controle relaciona-se com a concepção de que o comportamento humano é produto de três níveis de seleção e variação, sendo que o

primeiro consiste em condições relativas à sobrevivência da espécie e envolve principalmente características biológicas, o segundo envolve situações de aprendizado de cada indivíduo ao longo de sua história de vida, e o terceiro, consiste na seleção e manutenção de práticas estabelecidas pela cultura, ou seja, pelo grupo (Skinner, 1981). Nesse sentido, “juntando-se a um grupo o indivíduo aumenta o seu poder de conseguir reforço” (Skinner, 1953/2003, p. 341), condição que diz respeito ao terceiro nível de seleção do comportamento. Interações sociais então, exercem alguma medida de controle sobre cada um dos indivíduos envolvidos, incluindo gratificações entre membros de um grupo como consequência para comportamentos considerados adequados, ou consequência punitiva, no caso de comportamentos julgados inadequados pelas mesmas pessoas (Skinner, 1953/2003).

Ao analisarem comportamentalmente fenômenos sociais, Sampaio e Andery (2010) apresentam uma distinção entre os conceitos de comportamento social, produção agregada e prática cultural. Segundo os autores, a expressão “comportamento social” implica na análise de aspectos relativos aos componentes do comportamento de um indivíduo nas situações em que a mediação de outra pessoa que integra o ambiente desse indivíduo afeta o seu comportamento, uma noção compatível com a proposta de Skinner (1953/2003; 1981). Essa análise dispensa a investigação do comportamento de vários membros de um grupo como um fenômeno único. A produção agregada, por sua vez, designa uma mudança no ambiente produzida necessariamente por meio do comportamento de mais de um indivíduo. Tal mudança pode afetar ou não o comportamento dos membros do grupo que a produziram - e nos casos em que afeta, o efeito pode ou não incluir a mediação de um ou mais membros do grupo. Já a prática cultural é um termo que engloba eventos sociais com características como a manutenção de comportamentos ao longo de “gerações” de participantes de um grupo, mesmo quando ocorre a substituição desses participantes (Sampaio & Andery, 2010).

Um breve exame de características de comportamentos sociais, a partir dos conhecimentos produzidos por analistas do comportamento, contribui com a clareza acerca de aspectos relevantes para uma caracterização do comportamento cooperativo coerente com os pressupostos teóricos estabelecidos para tal. Portanto, considera-se relevante examinar conceitualmente também características atribuídas ao fenômeno da cooperação a partir de conhecimentos produzidos na mesma perspectiva teórica: a Análise do Comportamento.

Comportamento Cooperativo

Em uma obra que reúne informações sobre a história da humanidade, Harari (2015) descreve o uso da cooperação como técnica de caça pelos *homines sapientes*, uma característica que os diferenciava dos neandertais e que pode ter colaborado com a sobrevivência desses primeiros, diferentemente dos últimos, que foram extintos. Segundo o autor, enquanto os neandertais caçavam sozinhos ou em pequenos grupos, os sapientes cooperavam em grupos com dezenas de indivíduos, eventualmente cercando um rebanho inteiro de animais e os direcionando até um desfiladeiro, facilitando um abate em massa que resultava na disponibilidade de toneladas de carne e pele animal. Harari (2015) afirma que, entre outras habilidades desenvolvidas pelos *homines sapientes* ao longo da história, “a cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução” (p. 28). Foi comportando-se de forma cooperativa que os seres humanos puderam realizar a revolução agrícola, bem como a construção das cidades, entre outras diversas realizações ao longo da história (Harari, 2015).

A troca de cuidados observada entre chimpanzés e a construção de um castelo de areia realizada por crianças brincando juntas são descritas como exemplos de comportamento cooperativo por Sennet (2012) após uma definição – sucinta, segundo o próprio autor – de cooperação como “uma troca em que as partes se beneficiam” (p. 15). Sennet (2012) afirma que a cooperação e a competição podem ser associadas em diversas situações, como em brincadeiras infantis, na política eleitoral e em negociações diplomáticas. As características do tipo de cooperação, nesse sentido, variam de acordo com as situações em que ocorrem. Alguns tipos de ações conjuntas, como roubos realizados por conjuntos de bandidos ou trocas de informações entre banqueiros para aumento de lucros, são formas de cooperação com potencial destrutivo (Sennet, 2012). Por outro lado, há outro tipo de cooperação que, apesar de não prejudicar outras pessoas, pode ser custosa para os indivíduos que cooperam ao tentar “reunir pessoas de interesses diferentes ou conflitantes, que não se sentem bem em relação umas às outras, que são desiguais ou simplesmente não se entendem” (Sennet, 2012, p 16). Cooperar, nessa perspectiva, envolve o desenvolvimento de habilidades como escuta, cordialidade, mediação de conflitos e solução de problemas.

Desde a origem da espécie humana o comportamento cooperativo é apresentado em alguma medida (Harari, 2015), podendo ser considerada parte das chamadas habilidades sociais, descritas e investigadas em produções da Psicologia. Habilidades sociais é a expressão utilizada para se referir a um amplo conjunto de comportamentos apresentados por um indivíduo diante demandas que envolvem interações sociais (Del Prette et al., 1999). Para esses

autores, as habilidades sociais incluem classes de comportamentos¹ menos abrangentes como assertividade, resolução de problemas e cooperação, todas classes de comportamentos que podem ser apreendidas.

O conceito de classe de comportamento é definido a partir de três possibilidades distintas de agrupamento de comportamentos: a função comum dos comportamentos, os eventos semelhantes que os constituem ou o grau de abrangência de comportamentos (Botomé, 2013). Nesse sentido, são consideradas classes gerais de comportamentos aquelas que, por sua complexidade, são compostas por outras classes menos abrangentes (Kienen, 2008). Qualquer comportamento apresentado em interações com outras pessoas pertence às habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1996), assim entende-se que o comportamento cooperativo é uma classe de comportamentos que - apesar de integrar a ampla classe denominada habilidades sociais - pode ser considerado uma classe geral, por sua complexidade e por ser constituído por outras classes de comportamentos menos abrangentes.

As características do comportamento cooperativo e a probabilidade de sua ocorrência, como todo comportamento, depende de aspectos circunstanciais, ou seja, das contingências do ambiente em que os indivíduos estão inseridos (Botomé, 2013; Skinner 1953/2003). O cooperar dos primatas humanos, como em estratégias em que suas forças físicas são reunidas para obter sucesso na caça, possui características distintas do cooperar dos acadêmicos para produzir um artigo científico de alto grau de qualidade, por exemplo - ainda que seja correto afirmar que em ambas as situações ocorra o comportamento cooperativo.

Existem diversas definições para cooperação propostas por diferentes autores. Echagüe (2006) resume o trabalho de revisão de experimentos produzidos na área de cooperação por Hake e Vukelich (1972) para deduzir uma definição do fenômeno como “uma relação social entre dois organismos, no qual apenas um organismo emite uma resposta e esta gera um reforçador para o outro organismo, sendo que o organismo que recebe o reforçador só poderia recebê-lo se o outro organismo emitisse esta resposta” (p. 4). A autora destaca a ideia de que nessa definição estão implícitos alguns aspectos básicos como a apresentação de reforçadores que controlam o responder de cada organismo dependendo da resposta de outro, a dependência

¹ Apesar de Del Prette e Del prette (1999) não utilizarem a expressão “classe de comportamentos”, o termo “conjunto”, conforme apresentado pelos autores, parece equivalente à noção de classe de comportamentos proposta por Botomé (2013).

do outro para obtenção de consequências reforçadoras podendo ser parcial ou total, uma divisão igualitária ou não igualitária dos reforçadores entre os organismos envolvidos na cooperação.

Outra definição de cooperação, proposta por Schmitt (1984), considera como cooperação as interações sociais em que o responder conjunto de mais de um organismo produz consequências reforçadoras. Segundo o autor, o reforço mútuo é nuclear em uma contingência cooperativa em que “todos os participantes recebem um reforço se suas respostas atenderem a um critério especificado” (p. 377). Nessa definição, a apresentação de reforçadores dependerá, todas as vezes, das respostas de todos os indivíduos envolvidos na cooperação. Outra definição, esta proposta por Guerin (1994), compreende como cooperação contingências possíveis de serem acessadas por membros de um grupo agindo, necessariamente, em conjunto, e que não seriam possíveis a partir do comportamento de um único indivíduo, como por exemplo, empurrar uma pedra pesada demais para a capacidade de força de uma só pessoa. Nessa perspectiva, uma situação em que apenas uma pessoa pode se comportar para produzir benefícios para um grupo não caracteriza cooperação. Para Guerin (1994), em situações em que, apesar da possibilidade de atingir os resultados esperados individualmente, as pessoas optam por agir em conjunto, existem outras contingências sociais controlando o comportamento dessas pessoas e, portanto, esses exemplos devem ser separados do conceito de cooperação.

Existem diferenças entre as definições acima descritas, conforme descrito por Echagüe (2006). A interdependência entre respostas de diferentes organismos para que estímulos reforçadores sejam apresentados pode ser total ou parcial, de acordo com a definição proposta por Hake e Vukelich (1972), o que vai de encontro com a definição de Schmitt (1984), em que a apresentação de reforçadores depende das respostas de todos os indivíduos envolvidos na cooperação. A definição proposta por Guerin (1994) enfatiza um aspecto que não é apresentado nas definições anteriores: a possibilidade de acesso à reforçadores que não poderiam ser acessados por meio do responder de um único organismo. As diferenças descritas parecem ter relação com aspectos metodológicos² de estudos que investigam o comportamento cooperativo experimentalmente e, apesar de não serem aspectos nucleares para uma caracterização desse comportamento em contingências sociais complexas, como é o caso do ambiente universitário, a variação de resultados de estudos sobre comportamento cooperativo, a partir de diferentes

² Custo de resposta e magnitude de reforço são exemplos de aspectos que influenciam o comportamento cooperativo, de acordo com Echagüe (2006).

parâmetros experimentais, podem contribuir para uma compreensão mais completa do fenômeno.

Ainda na perspectiva da Análise do Comportamento, Skinner (1980) apresenta uma definição sucinta para o comportamento cooperativo. Segundo ele, a cooperação ocorre quando a ação conjunta de organismos é reforçada (Skinner, 1980). Essa definição é apresentada junto à definição de competitividade, como outro processo possível na interação entre organismos, no qual comportamentos podem adquirir força em meio a estimulações aversivas, como em contingências de reforço diferencial de altas taxas de respostas. Skinner (1953/2003) apresenta a noção de que a cooperação pode ser um comportamento ensinado a animais não-humanos. O autor menciona um experimento realizado com pombos que foram expostos a uma condição em que, em gaiolas separadas por um vidro, dispoño de três botões em cada lado, as respostas de bicar só eram reforçadas com comida quando os dois sujeitos bicavam simultaneamente dois botões específicos. Durante a demonstração, ocorreu o que Skinner chamou de comportamento de líder e comportamento de liderado, a partir da compreensão de que existiu uma relação de controle entre o comportamento do líder, que explorava inicialmente todos os botões, e o do liderado, que bicava o mesmo botão do lado oposto.

A partir do conceito de comportamento como a interação entre as classes de estímulos antecedentes do ambiente, respostas que um organismo apresenta e classes de estímulos consequentes a estas respostas (Botomé, 2013; Skinner, 1953/2003), o comportamento cooperativo pode ser compreendido como um comportamento social, que “surge porque um organismo é importante para outro como parte de seu ambiente” (Skinner, 1953, p. 326). F. Magalhães (2013), considerando a proposta de Skinner (1980), afirma que no comportamento cooperativo pode haver uma enorme variação na maneira pela qual as consequências produzidas são compartilhadas e na forma como as ações são coordenadas, nesse sentido, a afirmação de Skinner (1980) sobre a ocorrência de cooperação em situações em que a ação conjunta de organismos é reforçada será adotada como uma definição de comportamento cooperativo no presente estudo.

Em um levantamento de estudos sobre cooperação com base experimental em diferentes áreas (Suarez et al., 2019) foram analisados 41 artigos relacionados ao comportamento cooperativo. A partir da análise foi identificado que em 88% dos artigos observados não foi apresentada nenhuma definição do conceito de cooperação. Outros termos e expressões como “altruísmo”, “mutualismo” e “reciprocidade” foram utilizados pelos autores das produções observadas para se referir ao fenômeno da cooperação. Apesar da ausência ou divergência

conceitual relativa ao tema, alguns aspectos metodológicos comuns foram identificados nos estudos revisados. Entre esses aspectos aparecem a manipulação de eventos antecedentes (e. g. Informações sobre as regras do jogo/tarefa, informações sobre o comportamento de outras pessoas) e a construção de história comportamental anterior às etapas em que a escolha dos participantes por cooperar foi avaliada. Os autores destacam a importância da investigação de efeitos da história comportamental dos indivíduos sobre a escolha por cooperar para uma compreensão ampla do fenômeno.

Outra categoria analisada na revisão de Suarez et al. (2019) foi a ocorrência de interdependência entre as consequências recebidas pelos participantes dos estudos, seus próprios comportamentos e os de outros participantes. Em 85% dos artigos houve relação de interdependência, ou seja, as consequências recebidas pelos participantes dependiam em alguma medida do comportamento de outros participantes envolvidos no estudo. Ainda sobre aspectos metodológicos, conflitos entre consequências produzidas por comportamentos cooperativos e individuais apareceram em mais de 95% dos estudos analisados. Os autores destacam as contribuições dos estudos realizados com base em princípios comportamentais ao enfatizar variáveis que possibilitam a variação na ocorrência de comportamentos cooperativos nos indivíduos, como taxas de respostas, intervalos entre respostas, forma de distribuição de reforços e a escolha de outro indivíduo como estímulo discriminativo para cooperar ou não. Estas duas últimas variáveis destacam-se na investigação da cooperação no ambiente acadêmico do ensino superior. Uma pela dificuldade envolvida na distribuição de consequências (*feedbacks*, notas) que dependem da avaliação de um professor ou professora sobre o trabalho de muitos estudantes que dividem partes e realizam atividades eventualmente longe da observação de quem avalia, e outra pela escolha dos estudantes sobre com qual ou quais colegas cooperar, que pode ocorrer a partir de critérios individuais, ou não ocorrer nas situações em que são os professores que definem como os estudantes irão se dividir para trabalhar em conjunto.

Instituições de ensino superior são organizações sociais constituídas, entre outros aspectos, por comportamentos dos indivíduos que as integram e, portanto, a concretização dos objetivos dessas organizações está relacionada à dinâmica das interações entre seus integrantes nos diversos níveis hierárquicos (De Luca et al., 2013), o que inclui as diversas formas de trabalho realizadas entre pares de estudantes. Sendo assim, é importante observar como o comportamento social se apresenta no contexto universitário.

Comportamento Social no Ensino Superior

Interações sociais ocorrem em diversas situações no contexto do ensino superior. Estudantes que buscam ingressar em uma instituição de ensino superior realizam individualmente, na maioria dos casos, avaliações durante processos seletivos como os vestibulares que, na perspectiva dos alunos, estimulam o mérito obtido por meio de esforços individuais (Guarnieri & Melo-Silva, 2010). Todavia, o processo de formação profissional decorrente da passagem por cursos de nível superior não depende exclusivamente de esforços individuais, pelo contrário, pode incluir esforços coletivos e trocas com professores e com outros indivíduos que dividem o ambiente trabalhando em prol de suas próprias formações profissionais. A possibilidade de indivíduos matriculados em instituições de ensino superior apresentarem comportamentos cooperativos com seus pares nesse contexto, e a medida com que tais comportamentos são apresentados são influenciadas por aspectos relativos às experiências dessas pessoas com o comportamento cooperativo ao longo de suas vidas, suas características individuais e características do ambiente acadêmico em que estão inseridas.

A rotina de um curso de graduação difere da rotina de níveis mais básicos de ensino pela necessidade de estudar de forma mais autônoma, com menos supervisão por parte dos docentes - o que pode caracterizar uma dificuldade, especialmente para estudantes oriundos de famílias cujos membros não tiveram nenhuma experiência prévia com a universidade -, o gerenciamento do tempo e de recursos econômicos e o estabelecimento de relações com pares durante novas aprendizagens (Araújo et al., 2016). Tais aspectos são interrelacionados na qualidade do processo de transição entre o ensino médio e o ensino superior.

Adaptar-se a uma IES é um processo complexo que envolve características institucionais, bem como fatores sociais relativos às interações dentro e fora do ambiente acadêmico (Porto & Soares, 2017; Soares & Del Prette, 2015). Ou seja, tanto as relações hierárquicas e entre pares, essenciais em contextos educacionais, quanto às interações do indivíduo com pessoas que não participam das situações acadêmicas, podem afetar a adaptação de um estudante a um curso ou instituição de ensino. A “adaptação acadêmica”, nesse sentido, é entendida como “um processo amplo de integração do aluno, às vivências acadêmicas, tanto no que diz respeito à aprendizagem técnica quanto ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e emocional para o exercício profissional” (Porto & Soares, 2017, p. 210).

Dificuldades de relacionamento interpessoal foram relacionadas com o fenômeno da evasão no ensino superior em alguns estudos (Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011; Matta et al., 2017; Tinto, 1975). Tinto (1975), já na década de 1970, realizou uma revisão teórica sobre

evasão no ensino superior e formulou um modelo teórico para explicar porque estudantes abandonam a universidade. O modelo caracteriza a evasão como um extenso processo de interações do indivíduo com sistemas institucionais e sociais e propõe que entre o conjunto de variáveis que podem influenciar a permanência ou a evasão de um curso de nível superior está o compromisso com o objetivo de conclusão do curso. Tal compromisso se relaciona com o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual do(a) estudante. Outro aspecto é o “compromisso com a instituição”, que pode ser entendido como a percepção dos estudantes sobre qualidade da IES em que está matriculado e do quanto “pertence” a ele (Appio et al., 2016), o que envolve a interação entre pares e com outras pessoas da faculdade, fatores que possibilitam a integração social do aluno.

Após identificarem que as pesquisas estadunidenses sobre a permanência dos estudantes no ensino superior enfocavam aspectos relativos à desistência e ao fracasso dos alunos que não se formaram, Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) revisaram a literatura pesquisando aspectos do sucesso dos estudantes e fatores relacionados à permanência nos cursos escolhidos. Apesar das proposições dos autores serem orientadas pela teoria cognitivista (e. g. crenças de auto-eficácia - Bandura, 1977), e o presente estudo prezar por interpretações comportamentalistas, no que diz respeito a aspectos sociais, algumas considerações dos autores dizem respeito a processos comportamentais, como a importância de conectar-se à cultura do campus desde o início da experiência acadêmica, participar de organizações estudantis e engajar-se em tradições sociais do campus (Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Ainda que termos como “participar”, “conectar” e “engajar-se” sinalizem processos comportamentais, há pouca clareza quanto às ações que os estudantes precisam realizar para produzir os ganhos decorrentes de tais processos, todavia, a necessidade de apresentar comportamentos sociais adequados durante essas realizações está clara.

No Brasil, a partir da revisão de estudos publicados entre os anos de 2005 e 2015, referentes à adaptação e evasão acadêmica em cursos de graduação em Engenharia, Matta et al. (2017) identificaram influência da qualidade das interações entre pares no rendimento acadêmico. As autoras destacam que a importância atribuída aos relacionamentos interpessoais “como percepção de amizade e cooperação entre os colegas e os professores” (p. 589) poderia contribuir para adaptação ao ambiente do ensino superior e afirmam a necessidade de participação ativa das instituições de ensino, por meio de atividades de integração e serviços de apoio aos estudantes para favorecer a adaptação dos indivíduos à vida acadêmica (Matta et al., 2017).

Por muito tempo a qualidade do ensino e do aprendizado durante a formação de nível superior foi estudada pelo prisma da relação professor-aluno, considerando características dessas relações e dos materiais elaborados por professores como fatores determinantes para um bom aprendizado. A noção de que uma sala de aula com alunos disciplinados é um ambiente em que os estudantes se mantêm em silêncio e que qualquer comportamento que implique a quebra desse silêncio é considerado inapropriado foi criticada em uma revisão de estudos sobre modificação de comportamento em salas de aula de níveis básico e médio (Winett & Winkler, 1972). Foi identificado que a modificação de comportamento objetivando manter a quietude do ambiente era comumente cobrado de professores - independentemente do tipo de atividade a ser realizada pelos estudantes - como um aspecto mais relevante que os métodos e materiais de aprendizagem utilizados. Tais condições eram impostas até mesmo a professores que preferiam tornar a sala de aula um ambiente mais aberto e animado. Os autores criticam as práticas de analistas do comportamento que visam reforçar comportamentos relativos à manutenção da atenção simples e do silêncio e sugerem que outros comportamentos, inclusive os anteriormente considerados inapropriados (rir, conversar, assobiar, cantarolar), são adequados para aprendizagens eficazes em salas de aula.

Observando que o potencial das interações entre os próprios estudantes estava sendo menosprezado e corroborando com as sugestões de Winett e Winkler (1972), Johnson e Johnson (1984) também criticam a noção de que o papel do estudante é manter-se em silêncio ouvindo atentamente às orientações de um instrutor. Os autores identificaram que as condições estabelecidas pelos professores para as interações entre os pares de alunos podem influenciar a postura desses alunos em relação ao curso e a sua capacidade de atuar em conjunto com outras pessoas no ambiente acadêmico e em outros ambientes, como a família e a comunidade.

Nesse sentido, a manutenção da disciplina em sala de aula e suas relações com a qualidade da aprendizagem continuam sendo investigadas, inclusive no Brasil, no contexto da educação de nível superior. Em uma análise comparativa da percepção de professores e estudantes de ensino superior sobre a indisciplina no contexto desse nível de ensino, condutas foram avaliadas como indisciplinadas ou não pelos participantes, em uma relação de assertivas elaboradas a partir da literatura sobre indisciplina (Rosa, 2018). Entre os 12 professores do curso de Medicina Veterinária que participaram da pesquisa, foi unânime a percepção de que “atender ao telefone celular durante a aula”; “conversar enquanto o professor está com a palavra”; “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra (professor ou colega)”; e, “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção

da turma ou reclama de indisciplina” caracterizam indisciplina (p. 71). As mesmas quatro situações foram as mais apontadas pelos estudantes, mesmo que em percentuais menores.

É interessante observar que ao considerar o comportamento de conversar durante a fala de um professor como indisciplina, enfatiza-se a forma desse comportamento, negligenciando sua função que, apesar de eventualmente ser a de desviar o assunto, em outras ocorrências pode contribuir para o esclarecimento de alguma dúvida pertinente à fala do professor, no caso de um aluno que se sente pouco confortável para interromper a aula e apresentar sua questão publicamente. Além disso, é importante que comportamentos relacionados a conversas com colegas sejam apresentados por estudantes no contexto acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2003; Soares et al., 2015) e, portanto, algumas estratégias utilizadas com o objetivo de manter a disciplina em sala de aula, podem ter função punitiva para comportamentos sociais de estudantes que são importantes para o estabelecimento de vínculos e para o comportamento cooperativo.

O uso da internet quando não solicitada pelos professores também é apontado por estudantes de ensino superior como indisciplina, outro comportamento que precisa ser investigado a partir de sua função, visto que, mesmo que o acesso não tenha relação direta com o conteúdo trabalhado em aula, pode ser útil para comunicação entre os estudantes e manutenção de suas relações interpessoais na universidade, aspecto relevante para a sensação das alunas e dos alunos de pertencimento à instituição em que estudam (Soares et al., 2019). “Entende-se a disciplina e seu contraponto, a indisciplina como um comportamento social, . . . o que pode ser considerado “indisciplina” tanto varia ao longo de tempo, dentro de uma mesma sociedade, quanto varia de uma sociedade para outra” (Rosa, 2018, p. 106).

Os aspectos enfatizados em propostas de manutenção de disciplina no contexto acadêmico parecem limitar a maneira como comportamentos sociais podem ser apresentados por estudantes nesse ambiente. Existem ainda outros fatores que podem dificultar a interação entre pares na universidade, como as diferenças apontadas por Diniz e Goergen (2019) entre os repertórios culturais e de habilidades básicas aprendidas em níveis básicos de ensino de estudantes que ingressam no ensino superior após estudarem em instituições particulares e os de estudantes egressos de escolas públicas, cujas famílias, muitas vezes, possuem menos acesso a recursos importantes para o desenvolvimento social e para a aprendizagem.

A implementação de políticas afirmativas possibilita que indivíduos de grupos sociais até então pouco representados nas universidades brasileiras, como negros, indígenas, povos do campo, moradores de periferias e membros da comunidade LGBTQIA+, tenham a oportunidade

de acessar a formação de nível superior (Zan & Krawczyk, 2021). Contudo, a ampliação do acesso ao ensino superior para indivíduos de famílias com baixo nível socioeconômico, decorrente de programas governamentais de democratização da educação superior, não foi acompanhada de estratégias para reduzir a desigualdade relativa às diferenças socioeconômicas, como as condições de trabalho, renda e acesso à cultura. Nesse sentido, as ações afirmativas asseguram o acesso desses estudantes, mas sem efeitos significativos sobre a permanência deles nas instituições que adentram nem sobre o potencial de sucesso no campo profissional que irão atuar após formados (Diniz & Goergen, 2019). As diferenças socioeconômicas entre estudantes afetam suas formas de trabalho, percepções sobre os próprios desempenhos e as suas relações durante a experiência universitária (Schwartzman & Castro, 1991; Zago, 2006).

Quando uma pessoa é a primeira entre gerações de uma mesma família a ter a oportunidade de ingressar na universidade, ela pode experienciar sofrimentos e conflitos culturais durante o processo de adaptação a um novo ambiente, relações descritas por meio do conceito “transfuga de classe” (Bourdieu, 2007, citado por Lima, 2020). Por outro lado, a experiência universitária possibilita aos estudantes de famílias sem envolvimento prévio com o ensino superior, mais oportunidades de acesso a eventos culturais e interações sociais com outros grupos, o que pode explicar a permanência desses estudantes nas instituições que ingressam, apesar da ocorrência de aspectos aversivos durante suas trajetórias (Portes, 2001). De qualquer modo, as dificuldades inerentes ao processo de formação em nível superior, no que diz respeito às relações interpessoais dentro e fora da universidade, são mais comuns entre estudantes vindos de famílias com menos acesso a recursos materiais e culturais (Portes, 2001; Viana, 1998)

Outro fator que pode influenciar comportamentos sociais entre estudantes universitários é a oposição de alguns estudantes às políticas afirmativas de acesso à universidade, comumente embasada na noção de que as oportunidades de acesso devem ser orientadas pelos esforços e méritos individuais daqueles que pretendem ingressar em cursos de nível superior, e não em outras variáveis como renda familiar ou cor da pele (Moehlecke, 2004). Os subsídios para políticas de equidade no ensino superior brasileiro não são designados considerando as demandas e condições de acesso dos indivíduos, o que indica que essas políticas não são articuladas de forma integrada e, portanto, são insuficientes para o estabelecimento de uma distribuição equalitária de oportunidades (Rossetto & Gonçalves, 2015). A noção de que oportunidades devem ser orientadas por méritos individuais, nesse sentido, parece influenciar a percepção dos estudantes sobre posturas competitivas e individualistas no ambiente

acadêmico, mas é importante considerar que a supervalorização de méritos individuais está presente em outros âmbitos da sociedade brasileira desde o período da colonização.

As características culturais dos povos ibéricos, especialmente as dos portugueses, que colonizaram o Brasil, são descritas por Holanda (1936/2014), para explicar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira no livro “Raízes do Brasil”. A ideia dos homens ibéricos de que o valor de um indivíduo aumenta à medida que ele não precise depender de outros indivíduos para sua ascensão e prestígio social constitui o que Holanda (1936/2014) definiu como “cultura da personalidade”, uma característica dos portugueses que prejudicou a forma como eles se organizaram durante o período colonial.

Diferentemente de outros povos europeus que se organizavam socialmente de forma coesa, definindo privilégios e hierarquias em suas sociedades no século XVI, entre os portugueses havia preocupação com a demonstração de independência nos processos de busca por interesses e obtenção de lucros. Holanda (1936/2014) afirma que essa característica dos povos ibéricos foi “herdada” pelos brasileiros e, segundo o autor, ajuda a compreender a origem do individualismo dos brasileiros, que se mantém como característica cultural até a contemporaneidade, tal como é percebido nas relações sociais entre universitários. Nesse sentido, o individualismo, como comportamento selecionado pela cultura dos brasileiros ao longo dos anos que se passaram desde o período colonial, parece favorecer competitividade e dificultar a apresentação de comportamentos cooperativos entre estudantes no ensino superior.

A dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem tem se tornado cada vez mais um aspecto central no processo educativo, presente na educação infantil e possível de ser aprimorada ao longo de uma formação continuada (Del Prette & Del Prette, 1998). Apesar da significativa valorização e facilitação do trabalho coletivo no ambiente acadêmico atualmente, essa possibilidade não é um fenômeno da contemporaneidade. Um exemplo disso é o trabalho de um grupo de pensadores que se reuniam informalmente na Universidade de Viena no início dos anos 1920 e ficaram conhecidos como o Círculo de Viena, pois, apesar da pluralidade de ideias de seus integrantes, estes possuíam objetivos coletivos e utilizavam formas coletivas de trabalho para suas contribuições à Filosofia (Cunha, 2018).

Observando características de ambientes formativos e as ocorrências de interações sociais nesses contextos considera-se que o processo de formação em curso de nível superior demanda a apresentação de comportamentos sociais. De qualquer forma, a ocorrência de comportamentos cooperativos durante a realização de atividades acadêmicas nesse período depende de um amplo conjunto de variáveis.

Comportamento Cooperativo no Ensino Superior

Processos seletivos para ingressar em universidades tradicionalmente demandam que a pessoa demonstre seus próprios conhecimentos, para que esses sejam comparados com os de outras pessoas. Contudo, uma vez aprovado, o estudante não precisará mais contar exclusivamente com seus esforços individuais. Existe, desde o início do século 21, tendência para formas de trabalho cooperativas no contexto acadêmico, apoiadas na popularização da Internet como recurso promotor de interatividade (Colossi et al., 2001). Por outro lado, algumas características do ambiente acadêmico parecem dificultar a apresentação de comportamentos cooperativo entre os estudantes, como por exemplo o excesso de burocracia (Cysne et al., 2020) e a inadequação dos processos de ensino às características dos diversos grupos sociais que convivem nas universidades (Schleich et al., 2006).

O ambiente online possibilita, por exemplo, que alunos acessem, leiam e comentem as produções de seus pares – atividades, em geral, realizadas somente por professores e tutores (Colossi et al., 2001; Mason, 1998), mas, apesar disso, cabe questionar se são suficientes as condições oferecidas para que esses comportamentos sejam apresentados no contexto de realização de atividades acadêmicas no ensino superior. Considerando que para ser possível experienciar os benefícios da cooperação entre colegas, é necessário que o indivíduo saiba se comportar de forma cooperativa – presencial ou virtualmente - aspectos relativos a como o comportamento cooperativo ocorre em meio a esses relacionamentos serão examinados.

O comportamento cooperativo em atividades acadêmicas realizadas por estudantes no ensino superior ocorre em um contexto que é permeado por condições que contribuem para a ocorrência de atitudes individualistas e de competitividade. Essas atitudes são influenciadas por condições que comumente fazem parte da formação dos estudantes antes mesmo do ingresso no ensino superior e que são mantidas por modelos tradicionais de ensino, em que, por prevalecer a ideia de que apenas os docentes são detentores do conhecimento, são insuficientes as oportunidades para críticas, opiniões e diálogos (Silva & Correa, 2002). As contingências desse ambiente possibilitam a obtenção de reforçadores para vários indivíduos de um grupo, mesmo quando somente um indivíduo se comporta para produzir as consequências desejadas, como em situações de participação desigual na realização de atividades acadêmicas ou no uso de “trapaças”, em que partes de uma atividade são copiadas de outros trabalhos ou artigos publicados na internet (Barkley et al., 2012).

As atividades desenvolvidas durante a formação de nível superior, como situações de ensino em outros níveis, envolvem a possibilidade de interações entre pessoas e, em geral, é

possível cooperar de diferentes formas durante a realização dessas atividades. As salas de aula da faculdade são cenários de frequentes interações sociais, onde um professor e algumas dezenas de alunos interagem entre si (Johnson & Johnson, 1984). É por meio da interação social que o comportamento cooperativo ocorre e nem sempre é possível que os estudantes escolham com quais pares vão interagir. Um exemplo disso é que, a depender do objetivo de uma aula e da proposta de professores, uma atividade a ser realizada coletivamente poderá ser enunciada indicando formação de grupo definida pelo professor ou professora, ou com a permissão para alunas e alunos decidirem com quem irão trabalhar, e essa decisão, por si só, pode influenciar a característica de grupos, como mais homogêneos ou mais heterogêneos quanto aos interesses ou graus de desempenho, por exemplo (Kagan, 1985).

Com o objetivo de caracterizar a percepção de estudantes de ensino superior sobre o trabalho em grupo e a utilização dessa estratégia, Chang e Brickman (2018) avaliaram a pontuação obtida em questionários de múltipla escolha com conteúdos relacionados a um curso introdutório de Biologia. Participaram do estudo 246 estudantes em uma universidade localizada no sudeste dos Estados Unidos. O curso consistia em aulas semanais de 75 minutos e foram realizados testes de múltipla escolha e atividades como preenchimento de planilhas e desenhos de diagramas a serem realizados individualmente e em grupo de quatro ou cinco pessoas. O desempenho final de cada estudante foi calculado considerando os resultados das atividades individuais e coletivas, sendo que as notas atribuídas às atividades em grupo foram iguais para todos os membros de cada grupo. Além disso, ao final do curso, entrevistas foram realizadas com uma amostra dos participantes que tiveram alto e baixo desempenho. Os relatos indicam que os participantes com notas mais altas eram mais propensos a reconhecer os benefícios do trabalho em grupo, enquanto estudantes com baixo rendimento mencionaram perceber pouco ganho cognitivo nessa estratégia de trabalho. Reclamações relativas às contribuições desiguais entre os integrantes ocorreram nas entrevistas de participantes de ambos os grupos, com alto e baixo desempenho. Os resultados obtidos por Chang e Brickman (2018) sinalizam que independente do desempenho do indivíduo ao trabalhar em grupo e de sua percepção a respeito dessa estratégia, a desproporcionalidade entre as produções dos integrantes é um aspecto significativo para o comportamento cooperativo em atividades em grupo no contexto universitário.

A variabilidade no modo que ações conjuntas de indivíduos são coordenadas e como as consequências reforçadoras produzidas são compartilhadas por indivíduos que cooperam pode estar relacionada com problemas identificados em trabalhos em equipe na universidade, como

a possibilidade de uma aluna ou um aluno aprender somente sobre a parte do conteúdo pela qual ficou responsável em um projeto, impedindo uma boa educação geral em sua área de estudo (Pfaff & Huddleston, 2003). Possivelmente, se em vez de responsabilizar-se por uma parcela do conteúdo solicitado para uma atividade em grupo, o estudante de fato inteirar-se da atividade em sua completude, identificar o objetivo do trabalho acadêmico e compreender o conteúdo de forma mais abrangente, terá seu potencial de aprendizado aumentado.

Apresentar comportamentos adequados à realização de atividades comuns ao ambiente acadêmico, como a pesquisa científica, é um processo complexo, influenciado por características desse ambiente, como excesso de burocracias, baixo grau de clareza sobre regras e procedimento e sistemas de avaliação da qualidade do ensino que enfatizam aspectos pouco relacionados às aprendizagens dos estudantes (Cysne et al., 2020; Faria & Walger, 2020). Caracterizar os comportamentos cooperativos considerando as características do ambiente universitário possibilita, portanto, elucidar o processo por meio do qual ocorrem. Organizar uma classe geral de comportamentos no sentido identificar ou propor classes de comportamentos menos abrangentes que a constituem, contribui não apenas com a caracterização do processo que a envolve, mas também pode orientar o ensino desses comportamentos (Botomé, 1980). Entre as contribuições da AC para a Psicologia está a identificação de componentes do comportamento, em termo de condições antecedentes, ações e consequências, o que envolve o papel das condições ambientais antecedentes no controle do comportamento e o papel das condições consequentes no fortalecimento de condutas, condições que propiciam desenvolvimento, manutenção, diferenciação e refinamento de padrões comportamentais em diferentes contextos, sempre objetivando melhorias na qualidade de vidas das pessoas (Cortegoso & Botomé, 2002). Para contemplar o contexto em que a classe geral de comportamentos que se pretende caracterizar ocorre, propõe-se o seguinte título para essa classe geral: “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.

Relevância da Caracterização de Comportamentos Cooperativos no Ensino Superior

As interações são inerentes ao processo educacional (Bariani, 1991) e, portanto, elucidar características dessas interações é necessário para possibilitar a proposição de intervenções com alto grau de adequação ao ambiente acadêmico. Apesar de um repertório de habilidades sociais bem desenvolvido ser um aspecto positivo para a evolução dos estudantes em ambientes acadêmicos (Matta et al., 2017), não parece haver clareza suficiente por parte dos integrantes de instituições de ensino sobre o potencial relativo ao desenvolvimento desses comportamentos,

quando o aluno não apresenta repertório suficiente: “Na maioria dos cursos universitários, especialmente os das Ciências Humanas, algumas disciplinas favorecem o desenvolvimento de estudantes com maior potencial de comportamentos interpessoais, mas raramente auxiliam aqueles portadores de dificuldades nessa área” (Del Prette & Del Prette, 1996, p. 235). Para ser possível o desenvolvimento de estratégias para desenvolver cooperação no ambiente universitário, os componentes desse comportamento e os aspectos relativos às interações sociais inerentes a ele precisam ser devidamente caracterizados.

Cooperar no ambiente universitário então, como em outros contextos, envolve necessariamente a interação do indivíduo que coopera com outros indivíduos. A complexidade do ambiente acadêmico - permeado por regras muitas vezes comunicadas de forma pouco clara (Cysne et al., 2020) e procedimentos de avaliação realizados por meio de indicadores que reproduzem os interesses do capitalismo e favorecem a competição (Faria & Walger, 2020) – sugere que pode ser custoso comportar-se de forma cooperativa para realizar atividades acadêmicas. A qualidade da experiência da pessoa que ingressa em um curso de nível superior, relativa à manutenção da saúde mental e de relações sociais bem sucedidas, relaciona-se com aspectos internos e externos à IES que a pessoa passa a frequentar.

Uma caracterização das relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de estudantes de nível superior foi realizada a partir da aplicação de questionário junto a 23 acadêmicos de um curso de Psicologia. No estudo foi identificado incômodo relatado pelos participantes com relação à postura individualista dos pares, no sentido de baixa ocorrência ou ausência de apoio mútuo, caracterizando rivalidade ao invés de cooperação (Kienen & Botomé, 2003). Sendo a universidade um ambiente essencialmente social, parece benéfico que estudantes universitários saibam identificar possíveis efeitos de evitar comportar-se de forma a obter apenas ganhos individuais em determinadas situações, processo que pode ser um exercício de desalienação da possibilidade de tornar-se efetivamente membro de um grupo, permitindo experimentar as consequências da troca entre pares (Wolff, 2003).

Experiências de aprendizagens cooperativas promovem relações com características de simpatia e preocupação com o progresso acadêmico mútuo, indicando que a aprendizagem cooperativa, em comparação com estratégias individualistas e competitivas, resulta em maior retenção das aprendizagens (Johnson & Johnson, 1984). Oportunidades para trabalhar de forma mais cooperativa ocorrem nas diversas vezes em que estudantes universitários se deparam com a possibilidade de realizar atividades em conjunto com um ou mais colegas. O trabalho em conjunto no contexto acadêmico aparentemente demanda formas cooperativas de trabalho -

como discussão acerca de objetivos e uma distribuição de tarefas de forma horizontal, em que membros de um grupo compartilham igualmente seus conhecimentos e as decisões são tomadas de forma igualitária (Iribarry, 2003), por exemplo -, mas existe também a possibilidade de que cada estudante produza individualmente para que posteriormente essas produções individuais sejam agrupadas, de modo a forjar um tipo de trabalho em grupo, que essencialmente não o é.

Uma análise de variáveis relacionadas à evasão no ensino superior, realizada por meio de consulta às bases de dados do Censo de Ensino Superior, identificou que estudantes que participaram de atividades como projetos de extensão, monitorias, estágios não obrigatórios e iniciação científica tiveram um tempo de sobrevivência no curso 2,6 vezes maior que os estudantes que não participaram dessas atividades (Saccaro et al., 2019). Tais atividades, bem como muitas das outras previstas nos currículos de diferentes cursos de ensino superior, dependem de interações entre pessoas e possibilitam a expectativa de uma forma de trabalho cooperativa, mas parece ser custoso apresentar comportamento cooperativo quando o ambiente universitário é apontado como um contexto social com características de individualidade e competitividade.

Entrevistas individuais realizadas com oito estudantes evadidos de diversos cursos de ensino superior foram analisadas qualitativamente permitindo identificar a importância atribuída ao bom relacionamento interpessoal durante a formação (Bardagi & Hutz, 2012). O conteúdo das entrevistas indica que o bom relacionamento interpessoal com colegas e professores foi critério para adiar a decisão de sair do curso, enquanto a percepção negativa desses relacionamentos embasou a decisão de evadir. Os participantes descreveram, entre outros aspectos, a percepção de cooperação como um fator positivo para a permanência no curso. Um dos estudantes evadidos declarou que “os amigos foram uma razão para permanecer no curso, mesmo quando o interesse pela atividade já não fosse o mesmo” (p. 178). Se os estudantes demandam por interações cooperativas, mas queixam-se das atitudes individualistas, parece que a falta de cooperação está diretamente relacionada com ausência de oportunidades para o aprendizado de comportamento cooperativo. Problema que pode estar relacionado com a falta de clareza acerca das características da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.

Os efeitos da globalização em formas de produção que passaram a enfatizar a prestação de serviços tornaram mais valorizadas as habilidades sociais e competências para trabalhar em equipe, como comunicação empática e comportamento assertivo (Lopes et al., 2017). De encontro a isso, as condições dispostas para avaliação da qualidade das universidades enfatizam

a produtividade de orientadores e alunos, atribuindo importância à relevância social do conhecimento produzido, mas também visando responder à demanda de conhecimento novo para um mercado globalizado e competitivo (Rios, 2006; Sobral, 2009). Nesse contexto, há uma evidente relação entre pesquisa científica e desenvolvimento social, pois Ciência é um empreendimento coletivo que exige decisões políticas coletivas (Botomé, 2007). O ambiente universitário então, possui dimensões complexas que envolvem aspectos mais amplos, para além da sala de aula, mas que são relacionados e podem afetar também contextos específicos.

Lopes et al. (2017) avaliaram um programa para desenvolvimento de habilidades sociais - incluindo habilidades para trabalhar em grupo, como cooperação - com 35 estudantes de graduação matriculados em cursos de Ciências Exatas. O programa aplicado foi adaptado de Del Prette et al. (1999), um estudo quase-experimental que avaliou o Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), realizado em dois módulos, com duas horas cada. Os participantes de ambos os estudos foram avaliados por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette — Z. Del Prette & Del Prette, 2001) antes, durante e após a realização da informação. Os resultados dos estudos citados apontam para a eficácia do programa no aumento de repertório de habilidades sociais dos participantes (Del Prette et al., 1999; Lopes et al., 2017).

Apesar da contribuição dos trabalhos supracitados (Del Prette et al., 1999; Lopes et al., 2017), nem sempre os procedimentos são descritos de forma suficiente para a replicação por parte de outros profissionais pouco familiarizados com as técnicas e conceitos utilizados, dando margem para possíveis equívocos. Além disso, não é apresentada uma definição precisa de comportamento cooperativo ou dos outros comportamentos que o programa objetivou desenvolver, nem uma decomposição em termos comportamentais dessa complexa classe de comportamentos, procedimento que consiste na identificação e proposição de comportamentos intermediários constituintes de uma classe ampla, de modo a facilitar que ações de ensino sejam desenvolvidas, considerando requisitos para uma forma de aprendizado que respeite etapas com diferentes níveis de complexidade (Santos et al., 2009). Por isso, é importante a realização de um estudo que possibilite avançar o conhecimento acerca das classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.

Dessa forma, identifica-se a necessidade de ensinar o estudante a comportar-se cooperativamente para que diferentes atividades acadêmicas, incluindo as propostas para realização em conjunto de estudantes e também as que não são solicitadas nesse formato, mas que possibilitam cooperar de algum modo, possam ser realizadas cooperativamente não apenas

por conveniência, mas também para otimizar o aprendizado de todas as pessoas envolvidas na realização dessas atividades e evitar sobrecarga de trabalho. Para possibilitar que o ensino desse comportamento ocorra por meio de uma tecnologia de ensino da Análise do Comportamento, a caracterização da classe geral de comportamentos “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” parece consistir em uma alternativa promissora.

A caracterização de comportamentos complexos é um processo realizado por analistas do comportamento em diferentes contextos, para, entre outros avanços, possibilitar estratégias de ensino para esses comportamentos. Uma tecnologia embasada por conhecimentos desenvolvidos em Análise Experimental do Comportamento pode ser utilizada para desenvolvimento de comportamentos complexos nos mais diversos ambientes e é conhecida como “Programação de Ensino” ou “Programação de contingências para desenvolvimento de comportamentos” (PCDC) (Kienen et al., 2013). Trata-se de uma tecnologia utilizada por psicólogos que possibilita o planejamento e execução de processos de ensino e aprendizagem. A programação de ensino pode ser entendida como uma atualização de processos conhecidos como “Ensino Programado” ou “Ensino Individualizado”, também pautados em pressupostos comportamentais. Em linhas gerais, a atualização diz respeito à alteração da ênfase em produtos como o material programado para aprendizagem (Ensino Programado) para um maior foco nos processos comportamentais e condições que sejam apropriadas para que a aprendizagem ocorra (Kienen et al., 2013).

A Programação de Ensino pode ser caracterizada pelo processo comportamental que estrutura condições para aumentar a probabilidade de que os aprendizes passem a ser capazes de transformar conhecimento em comportamentos com alto valor social no contexto em que irão trabalhar e viver (Kienen et al., 2013). Botomé (2010) afirma que parece ser da responsabilidade do psicólogo apresentar a capacidade de propor medidas que melhorem condições de vida de pessoas e suas interações com o mundo, indo além de processos de “cura” e “prevenção” ou de ajudar somente quando problemas já surgiram.

O conceito de comportamento-objetivo indica que o ensino deve ser planejado com base em comportamentos a serem apresentados por meio de ensino, processo que envolve aspectos do comportamento de quem está ensinando, de quem está aprendendo e elaboração de atividades a serem realizadas para o desenvolvimento desses objetivos propostos em forma de comportamentos (Kubo & Botomé, 2001; Botomé, 1981). Algumas pesquisas em Programação de Ensino incluem processos de caracterização de classes gerais de comportamentos, bem como avaliação de resultados produzidos por programas de ensino. Tais programas são elaborados

com base em resultados de estudos de caracterização de classes de comportamentos realizados a partir de informações coletadas em fontes que contenham características dos comportamentos propostos como objetivo.

Entre as pesquisas que envolveram processos de caracterização, estão estudos que caracterizaram classes de comportamentos como “avaliar a confiabilidade de informações” (De Luca, 2008), “comportamento criativo” (Souza & Kubo, 2010), “delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas” (Noceti, 2011), “programar computadores” (Lazzari, 2013), “intervir sobre processos comportamentais em organizações” (Krzyzanowski, 2019), entre outros. Exemplos de estudos que avaliaram o desempenho de aprendizes em atividades orientadas pelos princípios da Programação de Ensino, incluem programas para desenvolvimento comportamentos como “ler textos acadêmicos” (Agassi, 2013), “caracterizar comportamentos-objetivo” (Kawasaki, 2013) e “avaliar a confiabilidade de informações” (De Luca, 2013).

Um exemplo de estudo em PCDC que investigou características de um comportamento complexo é a dissertação de mestrado de Krzyzanowski (2019), em que a classe geral “Intervir sobre processos comportamentais em organizações” foi caracterizada utilizando como fonte de informação relatos obtidos por meio de entrevistas com 13 professores e ex-professores de Análise do Comportamento Aplicada às Organizações. A autora selecionou frases das respostas dos entrevistados que mencionavam comportamentos ou componentes de comportamentos, avaliou e reescreveu os nomes de comportamentos, com base em critérios como grau de clareza, concisão e completude. As classes de comportamentos identificadas foram organizadas em seis classes gerais, que por sua vez, tiveram seus comportamentos constituintes organizados em subclasses de comportamentos. Os resultados obtidos pela autora contribuem com o desenvolvimento de programas de ensino para desenvolver comportamentos necessários para intervir sobre processos comportamentais em organizações, diminuindo defasagens na formação de profissionais analistas do comportamento para atuarem nesse contexto.

Pode-se perguntar: Por que caracterizar comportamentos visando o ensino e a aprendizagem desses, quando já existem ações visando ensinar esses mesmos comportamentos em diversos contextos? Para responder a essa questão, podemos considerar o que Botomé (1985) denominou “o problema dos falsos objetivos de ensino”. O autor examinou objetivos de cursos e disciplinas de cursos de graduação e observou que entre os objetivos analisados, alguns consistiam em itens de conteúdo, “intenções” de professores, descrições de ações de alunos e conteúdos descritos na forma de ações de aprendizes. Todos esses itens não são

comportamentos-objetivo adequados, por não apresentarem características coerentes com a noção de comportamento, ou seja, não apresentavam aspectos das situações com as quais os alunos teriam que lidar em seu cotidiano, das ações a serem apresentadas e das consequências a serem produzidas por essas ações. Em uma avaliação de objetivos de ensino de História apresentados em documentos do Ministério da Educação, Luiz e Botomé (2017) observaram que os objetivos de ensino propostos não eram claros o suficiente para indicar o que o aprendiz precisa saber fazer após a realização do ensino.

Sobre as consequências de ensinar com base em objetivos de ensino insuficientes no que diz respeito à precisão, Dalis (1970) avaliou o efeito da comunicação antecipada de objetivos de ensino realizada de forma precisa no desempenho de alunos de um curso de saúde e segurança. Os 143 participantes do estudo foram divididos aleatoriamente em três grupos. Os participantes do primeiro grupo receberam informações claras a respeito dos objetivos, os do segundo grupo receberam informações vagas sobre os objetivos e os do terceiro grupo receberam apenas parágrafos sobre cursos da área da saúde. Os participantes do primeiro grupo, que receberam as informações precisas, apresentaram desempenho superior em relação aos integrantes dos dois outros grupos. Os resultados obtidos pelo autor indicam que a apresentação de objetivos de ensino para alunas e alunos, de forma precisa, contribui para o desempenho deles por facilitar que identifiquem e realizem atividades relacionadas aos objetivos propostos.

Por fim, considerando as complexas dimensões envolvendo a qualidade das produções acadêmicas (Rios 2006; Sobral, 2009), a relação entre habilidades sociais e a experiência universitária (Ambiel, 2015; Matta et al., 2017; Polydoro et al., 2001), o papel social da universidade, cujo ambiente pode produzir sensação de desamparo e posturas individualistas, apesar do potencial de formas cooperativas de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1984; Kienen & Botomé, 2003) e os benefícios da caracterização de comportamentos para a proposição de comportamentos-objetivo (Dalis, 1970; Luiz & Botomé, 2017; Krzyzanowski, 2019; Kubo & Botomé, 2001) pretende-se elucidar os processos que constituem o comportamento cooperativo nesse contexto específico. Para esse fim, responder à questão “quais as são as características de comportamentos constituintes da classe geral denominada ‘Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior’” é relevante.

II

MÉTODO PARA CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”

O método para caracterização de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foi desenvolvido respeitando três etapas gerais denominadas Método A, Método B e Método C. Essas etapas gerais possuem características semelhantes a outras que foram realizadas e avaliadas em estudos anteriores (e. g. De Luca, 2008; Kienen, 2008; Krzyzanowski, 2019; Müller, 2013; Noceti, 2011; Pinto, 2019). O Método A é intitulado “Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral ‘cooperar em atividades acadêmicas de nível superior’ por meio de observação de fontes bibliográficas”. O Método B é intitulado “Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral ‘cooperar em atividades acadêmicas de nível superior’ por meio de entrevistas com estudantes universitários”. O Método C é intitulado “Decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral ‘cooperar em atividades acadêmicas de nível superior’ em comportamentos intermediários”.

Observar as características de comportamentos complexos é um processo que pode ser realizado por meio de diferentes fontes de informação (Souza et al., submetido). No estudo de De Luca (2008), por exemplo, a classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações” foi caracterizada a partir de um capítulo de livro, publicado por um autor de outra área do conhecimento que não a Psicologia, utilizado como fonte de informação. Nesse caso, as variáveis observadas da fonte selecionada foram características de componentes de comportamentos, ou seja, classes de estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes, além de classes de comportamentos apresentadas na forma de verbo mais complemento. A pesquisa de Kienen (2008), consistiu na caracterização de classes de comportamentos profissionais de psicólogos para intervirem, por meio de ensino, sobre processos e fenômenos psicológicos. A autora selecionou como fontes de informação documentos relativos a diretrizes curriculares, projetos de curso, livros, artigos, dissertações e teses, e as variáveis observadas foram classes de comportamentos. Ambos os estudos (De Luca, 2008; Kienen, 2008) são pesquisas da área de Programação de Ensino. As diferenças relativas às fontes de informação utilizadas para caracterizar comportamentos parecem ocorrer em função das variáveis a serem observadas (se características de componentes de comportamentos

e classes de comportamentos ou apenas classes de comportamentos), além da produção de conhecimento acessível acerca do fenômeno que será caracterizado.

Em outros estudos da área, a caracterização de classes de comportamentos foi realizada a partir da observação indireta do fenômeno por meio de entrevistas (Krzyzanovski, 2019), ou a partir de mais de um tipo de fonte de informação, como no estudo de Cortegoso (2007), em que relações comportamentais na economia solidária foram caracterizadas a partir de documentos oficiais que orientam a prática dos profissionais atuantes na área, relatórios produzidos por esses profissionais, observação direta do comportamentos deles, entrevistas realizadas com eles, entre outras fontes.

Considerando as características do comportamento cooperativo identificadas na literatura, as interações sociais que permeiam esse comportamento, e a complexidade do ambiente em que a classe geral de comportamentos “cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” pode ocorrer, dois tipos de fontes de informação foram utilizados no presente estudo, com diferentes funções. A saber, a) literatura científica para observar características já descritas do fenômeno estudado, em diferentes contextos, e b) relatos verbais de estudantes de nível superior coletados por meio de entrevistas, para observar características do fenômeno tal como são apresentadas em situações do ambiente acadêmico.

Decompor uma ampla classe de comportamentos em comportamentos intermediários, procedimento a ser realizado no método C, contribui com a proposição de estratégias de ensino para desenvolver ou aprimorar comportamentos complexos. Um exemplo disso é a decomposição de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”, em comportamentos menos abrangentes (De Luca, 2008), que foi utilizada como base para a elaboração de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da mesma classe geral - este programa posteriormente tendo sua eficácia demonstrada (De Luca, 2013).

Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas

Fontes de informação

Foram utilizadas as seguintes fontes de informação:

- 1) Del Prette, A. D., & Del Prette Zilda, A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- 2) Barkley, E. F., Cross, D. P., & Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizagem colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Morata.

Um capítulo do livro de Del Prette e Del Prette (2001) foi selecionado como fonte de informação considerando a relevância das contribuições dos autores acerca do fenômeno relacionamento interpessoal, que contemplam uma expressiva quantidade de estudos na área, além do desenvolvimento do Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette (2001) e ministração de disciplinas de habilidades sociais em cursos de graduação. O interesse pela qualidade das relações interpessoais é um aspecto destacado nas páginas iniciais do livro, em que é apresentado “um sistema de organização das habilidades sociais, em termos de requisito e complexidade com a descrição de cada uma delas” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 13). As habilidades sociais descritas são relacionadas ao trabalho em grupo, portanto, contém informações úteis sobre comportamentos a serem apresentados por estudantes durante cooperação para realizar atividades acadêmicas em conjunto.

O livro de Del Prette & Del Prette (2001) é constituído por duas partes. Na primeira parte, que contempla os quatro capítulos iniciais, são apresentadas discussões conceituais relativas ao desenvolvimento da noção de habilidades sociais nas ciências em geral e na Psicologia e informações relativas às habilidades sociais nos diferentes contextos em que são demandadas. A segunda parte contém informações relacionadas a atividades realizadas em programas de Treinamento de Habilidades Sociais.

Considerando o objetivo de identificar informações relacionadas a situações em que determinados comportamentos sociais são apresentados, as características das respostas desses comportamentos e as consequências que são produzidas, o quarto capítulo, intitulado “Habilidades sociais para uma nova sociedade”, foi selecionado como fonte de informação. Esse capítulo apresenta informações sobre classes de comportamentos que podem estar relacionadas com situações enfrentadas por estudantes de ensino superior durante a realização de atividades acadêmicas em grupo, como conflitos interpessoais e situações de trabalho que demandam interações sociais. A expressão “Fonte de informação 1” é utilizada adiante neste trabalho em referência ao capítulo selecionado do livro de Del Prette & Del Prette (2001).

O livro de Barkley et al. (2012) foi selecionado por ser uma obra que reúne informações acerca de formas colaborativas de aprendizagem no ensino superior, considerando a necessidade de superar a noção de ensino como transmissão de conteúdos de professores para

alunos e valorizando o envolvimento pessoal e o papel ativo de estudantes em suas aprendizagens. As informações contidas no livro, nesse sentido, possuem valores compatíveis com os princípios da PCDC. O livro - citado mais de mil vezes, de acordo com a plataforma Google Acadêmico – é constituído por três partes. Na primeira, são apresentados argumentos favoráveis a formas colaborativas de aprendizagem, na segunda parte são apresentadas informações sobre a implementação da aprendizagem colaborativa e na terceira parte são apresentadas técnicas de aprendizagem colaborativa.

O quinto capítulo do livro, intitulado “Facilitar la colaboración de los estudiantes”, foi selecionado como fonte de informação por apresentar informações sobre comportamentos a serem apresentados por professores de ensino superior para facilitar a colaboração entre estudantes. Muitos dos comportamentos indicados no livro, apresentado como um manual para professores universitários, podem ser apresentados pelos próprios estudantes em situações de aprendizagem que demandem trabalho em conjunto. A expressão “Fonte de informação 2” é utilizada em referência ao capítulo selecionado do livro de Barkley et al. (2012).

Procedimento

Etapa 1 - Selecionar e registrar trechos das obras utilizadas como fontes de informação que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. A partir da leitura das obras selecionadas como fontes de informação, foram selecionados trechos cujas sentenças continham referência a uma ou mais variáveis que possam constituir comportamentos da classe geral “cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. As seguintes variáveis foram observadas: classes de estímulos antecedentes (aspectos do ambiente com os quais as e os estudantes de ensino superior poderão se relacionar em situações que demandem trabalho cooperativo); classes de respostas (respostas que poderão ser apresentadas pelos indivíduos que apresentem o comportamento cooperativo em situações de atividade acadêmica de nível superior) e classes de estímulos consequentes (aspectos do meio que possam ser produzidos pelas respostas dos indivíduos que apresentem o comportamento cooperativo em atividades acadêmicas de nível superior ou que ocorram após a emissão dessas respostas). Um modelo do protocolo que foi utilizado nessa etapa é apresentado na Tabela 1.

Esse protocolo é constituído por quatro colunas. Na primeira, são apresentados os trechos selecionados das fontes de informação, os destaques nas informações nos trechos que

fazem referência a componentes e comportamento e o número da página em que o trecho foi selecionado na fonte de informação. Na segunda coluna são apresentadas informações, identificadas ou derivadas dos trechos selecionados, relativas à componentes de possíveis situações antecedentes à apresentação de comportamentos cooperativos. Na terceira coluna são apresentadas informações relativas à possíveis respostas constituintes de comportamentos cooperativos e na quarta, informações sobre possíveis aspectos consequentes constituintes de comportamentos cooperativos, obtidas por meio das etapas de identificação e derivação que serão descritas neste capítulo.

Tabela 1
Representação do protocolo de registro de trechos que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01			
“Considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 61)			

Para facilitar o tratamento dos dados coletados por meio da observação da Fonte de informação 2, em que as descrições de componentes de comportamentos frequentemente faziam referência a comportamentos apresentados por professores, foi adicionada uma coluna com a categoria “agente”, para diferenciar as informações relativas a comportamentos de professores, que também podem ser apresentados por estudantes, de informações de comportamentos a serem apresentados pelos próprios estudantes, de acordo com as autoras. Foram utilizados os termos “docente” e “discente” para facilitar a distinção entre as ocorrências das duas situações descritas.

Etapas 2 – Destacar partes dos trechos selecionados que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Nos trechos selecionados nas fontes de informação, foram destacados, por meio de mudança da formatação do texto para negrito,

partes que continham referência a componentes de comportamentos (classes de estímulos antecedentes, respostas e consequências) ou a nome de comportamentos (verbo mais complemento). Esta etapa foi realizada no mesmo protocolo utilizado na etapa anterior. Um exemplo do procedimento realizado nesta etapa é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2
Representação do protocolo de registro de trechos que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” com partes destacadas

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01			
“Considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (Del Prette & Del Prette, p. 61)			

Etapa 3 – Identificar, nos trechos selecionados, termos ou expressões que contenham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Foram identificados nas partes destacadas nos trechos selecionados durante a realização da Etapa 1 deste método, termos e expressões que continham características de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Em seguida, as informações identificadas foram copiadas para as colunas do protocolo considerando as categorias “classes de estímulos antecedentes”, “classes de respostas” e “classes de estímulos consequentes”.

Nas situações em que os trechos apresentavam como descrição de classes de respostas verbos substantivados, foram realizadas mudanças na forma escrita para verbos no infinitivo antes da reprodução da informação no protocolo de registro. Quando a informação no trecho selecionado fazia referência a situações antecedentes ou consequências de uma resposta com verbo no infinitivo (comumente utilizada em referência a comportamentos ou respostas), mudanças simples foram realizadas no sentido de aproximar a informação da forma comumente utilizada por analistas do comportamento em referência a situações antecedentes ou

consequências de uma resposta. Um exemplo de identificação de componente de comportamento no trecho selecionado e posterior modificação de linguagem é apresentado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3
Exemplo de identificação de componentes de possíveis comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e registro em protocolo de observação

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)		- Controlar impulsividade	

Etapas 4 - Derivar componentes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” a partir dos componentes identificados nos trechos das obras utilizadas como fonte de informação. A etapa consistiu em derivar das partes destacadas nos trechos das fontes de informação, componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Por exemplo, quando um trecho destacado continha características relativas à classe de respostas e classe de estímulos consequentes, e não continha características de estímulos antecedentes de determinado comportamento ou apresentava essa informação de forma indireta, uma classe de estímulos antecedentes foi inferida e registrada no mesmo protocolo, com aplicação de *itálico* no texto. O mesmo foi feito quando variáveis relativas às classes de respostas ou estímulos consequentes não estavam descritas ou a descrição era insuficiente. Etapas com características semelhantes a esta foram realizadas em De Luca (2008) e Müller (2013).

A etapa de derivação de componentes foi realizada objetivando explicitar pelo menos um aspecto de cada um dos componentes de um comportamento, possibilitando a descrição de uma unidade comportamental. Na Tabela 4 é apresentado um exemplo de registro de

informações no protocolo por meio da etapa de derivação de componentes. Para a resposta “controlar impulsividade”, identificada no trecho da fonte de informação, foram derivadas a classe de estímulos antecedentes “possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação” e as classes de estímulos consequentes “impulsividade controlada” e “diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa na interação”.

Tabela 4
Exemplo de derivação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, a partir de trechos selecionados em fontes e informação e registro no protocolo de observação

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)	- Possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação	- Controlar impulsividade	- Impulsividade controlada - Diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa na interação

Etapla 5 - Avaliar linguagem utilizada para se referir aos componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados ou derivados a partir dos destaques realizados nos dados obtidos em etapas anteriores e, quando necessário, propor linguagem apropriada. A Etapa 5 consistiu na avaliação da linguagem utilizada nos trechos destacados das obras, considerando adequação para descrever componentes de um comportamento, de acordo com os critérios a) clareza: que consiste na correspondência entre falante e interlocutor acerca das variáveis as quais um termo se refere, b) concisão: que diz respeito à ausência de expressões que possam interferir na clareza acerca dos componentes de um comportamento, c) forma: indica a verificação da apresentação do comportamento em verbo + complemento, nos casos de descrições de respostas, e expressões coerentes descrições de variáveis ambientais, nos casos das classes de estímulos antecedentes e consequentes e d) completude: implica a avaliação da suficiência das características apresentadas, não sendo necessárias outras informações para que o leitor tenha clareza acerca do comportamento (critérios utilizados em Krzyzanovski, 2019).

Nos casos em que a linguagem utilizada foi avaliada como inapropriada, considerando os critérios apresentados, foi proposta outra forma de descrição do componente ou comportamento identificado. Para melhor compreensão das modificações realizadas na presente etapa, um segundo protocolo de observação - com as mesmas variáveis presentes no protocolo utilizado nas etapas anteriores - foi utilizado.

Um exemplo de modificação da linguagem utilizada em referência a componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” é apresentado na Figura 1. Contextualizando o exemplo, a partir do trecho selecionado da fonte de informação e apresentado na primeira coluna do protocolo, foi identificada a expressão “controle da impulsividade” que, durante a etapa de identificação, foi alterada para “controlar impulsividade”, modificando apenas a forma nominal do verbo para o infinitivo para apresentar a expressão na coluna referente às classes de respostas. Na Etapa 5, considerando a clareza e a completude da linguagem para utilizada, a expressão “controlar impulsividade” foi modificada para ‘controlar a própria impulsividade’.

Trecho 4 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)	- Situação que pode produzir respostas de impulsividade - Possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação	- Controlar impulsividade	- Impulsividade controlada - Diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa na interação - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social
	- Comportamento da outra pessoa durante interação	- Observar o outro	- Observação da outra pessoa na interação realizada - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social



Trecho 4 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)	- Situação que pode produzir respostas de impulsividade - Possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação	- Controlar a própria impulsividade	- Própria Impulsividade controlada - Diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa durante interação - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social
	- Comportamento da outra pessoa durante interação	- Observar o comportamento da outra pessoa durante interação	- Observação do comportamento da outra pessoa na interação realizada - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social

Figura 1: Exemplo de avaliação da linguagem para se referir a componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e da modificação da linguagem para descrever esses componentes de forma apropriada.

O exemplo representado na Figura 1, indica a mudança da expressão “observar o outro” para “observar o comportamento da outra pessoa durante interação”, também considerando os critérios de clareza, para que a expressão elucidasse qual aspecto a ser observado (adição do termo “comportamento”) e completude, (modificação de “outro” para “outra pessoa” e acréscimo de “durante interação”).

Etapla 6 - Nomear possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, identificados ou derivados das partes destacadas nos trechos selecionados da fonte de informação. Na sexta etapa do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foram realizadas proposições de nomes de classes de comportamentos a partir dos possíveis componentes identificados ou derivados dos trechos das obras utilizadas como fonte de informação. A forma do nome de uma classe de comportamentos é constituída por um verbo (que se refere ao que um organismo faz) e um ou mais complementos (que se referem ao meio em que a ação do organismo ocorre e o que é produzido por esse fazer). Os nomes de classes de comportamentos propostos nesta etapa têm a função de expressar a interação entre os componentes de comportamentos identificados e derivados nas etapas anteriores do procedimento. Um exemplo do procedimento realizado na Etapa 6 é apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Exemplo de proposição de nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, a partir dos componentes identificados e derivados das fontes de informação e registro no protocolo

Trecho 04	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)	- <i>Situações que podem produzir respostas de impulsividade durante interações sociais</i> - <i>Possibilidade de conflito com outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i>	- Controlar a própria impulsividade durante interações sociais	- <i>Impulsividade controlada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com outra(s) pessoa(s) em interações sociais</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar a própria impulsividade durante interações sociais		

Foram utilizados os mesmos critérios descritos na Etapa 5 para avaliar e, quando adequado, propor modificações, na linguagem utilizada em referência a nomes de

comportamentos. Na maioria dos casos, as mesmas expressões utilizadas para descrever as classes de respostas foram utilizadas para nomear as classes de comportamentos, pelo fato de, entre as classes de componentes de um comportamento, em geral, as expressões utilizadas como referência às respostas apresentadas são as que melhor explicitam as relações entre aspectos antecedentes, respostas e consequências.

Método B - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de entrevistas com estudantes universitários

Informações observadas em relatos verbais obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários, acerca da cooperação em atividades realizadas no ambiente acadêmico, foram utilizadas para complementar a caracterização da classe de comportamentos “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Em especial, essas entrevistas tiveram a função de complementar a caracterização dessa classe de comportamento considerando a experiência de estudantes universitários brasileiros atualmente, bem como possibilitaram identificar componentes dos comportamentos apresentados por estudantes de ensino superior durante a realização de atividades acadêmicas em conjunto. A partir dessas informações, novas classes de comportamentos foram propostas e uma análise quantitativa dos relatos dos estudantes universitários foi realizada, com objetivo de caracterizar o repertório de estudantes de ensino superior relativo ao comportamento cooperativo e identificar possíveis relações entre as informações descritas e as classes de comportamentos caracterizadas por meio do presente estudo.

Participantes

Participaram das entrevistas cinco estudantes de ensino superior, de ambos os sexos, matriculados em universidades públicas ou privadas brasileiras, em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. O critério para participação das e dos estudantes foi ter concluído no mínimo quatro semestres no curso de graduação em que está matriculado, para aumentar a probabilidade de eles terem vivenciado experiências de realização de atividades acadêmicas em conjunto com colegas em quantidade suficiente para apresentar informações coerentes com os objetivos do presente estudo em seus depoimentos. Inicialmente, a seleção dos participantes para as entrevistas foi divulgada por meio de mídias digitais de projetos ou departamentos de instituições de ensino superior e grupos de interação virtual frequentados por

estudantes universitários. Apenas uma participante entrou em contato por meio da divulgação realizada. Após novas tentativas realizadas, sem sucesso, estudantes que fazem parte da rede de contatos do pesquisador foram diretamente convidados a participar da pesquisa.

Foram propostos nomes fictícios para os participantes, com as mesmas iniciais dos cursos em que estavam matriculados no momento da realização das entrevistas. A Tabela 6 contém informações sobre os nomes fictícios dos participantes, os nomes dos cursos de nível superior em que estavam matriculados durante a realização das entrevistas e eventuais formações anteriores.

Tabela 6
Informações sobre os estudantes de ensino superior entrevistados

Número do participante	Nome fictício	Formação atual	Formações anteriores
01.	Priscila	Psicologia	-
02.	Emerson	Engenharia Mecânica	-
03.	Nádia	Negócios Internacionais	Comércio Exterior
04.	Eduarda	Educação Física	-
05.	Marcos	Medicina	Engenharia Elétrica e Direito

A primeira entrevista foi realizada com a participante Priscila, estudante do curso de Psicologia em uma universidade pública. A segunda entrevista foi realizada com o participante Emerson, estudante do curso de Engenharia Mecânica em uma universidade pública. A participante Nádia, estudante do curso de Negócios Internacionais em instituição privada e graduada em Comércio Exterior, participou da terceira entrevista. A quarta entrevista foi feita com a participante Eduarda, estudante de Educação Física em uma instituição privada. O participante Marcos, estudante de Medicina em uma universidade privada, graduado em Engenharia Elétrica e Direito, participou da quinta entrevista.

Ambiente

As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, por meio da plataforma de videoconferências Google Meet. O ambiente físico em que o pesquisador realizou as entrevistas esteve livre de circulação ou interrupção de outras pessoas.

Instrumentos e materiais

Para caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de entrevistas, foram utilizados materiais comuns de escritório como caneta, lápis, papel e computador portátil com aplicativos de edição de texto e captação de áudio instalados. Um telefone celular com aplicativo de captação de áudio instalado também foi utilizado. Além disso, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A).

Foram utilizados também protocolos de registro de características de componentes de comportamentos identificadas nos relatos verbais obtidos por meio de entrevistas realizadas, semelhantes aos utilizados no Método A.

Procedimento

Etapa 1 - Elaborar roteiro de entrevista semiestruturada. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A) a partir dos resultados parciais obtidos por meio de procedimento do Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas. Para elaboração do roteiro de entrevista, foram consideradas variáveis descritas na literatura científica sobre comportamento cooperativo e habilidades sociais, que podem constituir situações em que o comportamento cooperativo pode ocorrer, como tipos de atividade que possibilitam cooperação, aspectos relativos ao trabalho em grupo, tipo de trabalhos e objetivos dos trabalhos a serem realizados coletivamente, distribuição de tarefas, prazos etc.

Etapa 2 - Realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários. Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 45251321.0.0000.0102), os e as participantes foram convidados(as) a participar das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em ambiente virtual, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas tiveram os áudios captados por meio de dois aplicativos. A partir dos registros de áudios captados durante as entrevistas, os conteúdos foram transcritos por três estudantes de graduação em Psicologia, do mesmo departamento em que a presente pesquisa foi realizada.

Etapa 3 - Complementar caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de

fontes bibliográficas, com informações identificadas nos relatos dos participantes entrevistados. A partir da leitura das transcrições das entrevistas realizadas com estudantes de ensino superior foram identificadas características de componentes de comportamentos da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” complementares às identificadas por meio das etapas 1 a 6 do procedimento realizado no Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas. As informações complementares foram acrescentadas nos protocolos de observação utilizados no Método A com texto sublinhado, como no exemplo apresentado na Tabela 7.

Tabela 7

Exemplo de complementação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados e *derivados* de fontes de informação bibliográficas, a partir dos relatos dos participantes

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Ao lado da resposta direta e aberta, muitas outras possibilidades se abrem tais como: o silêncio , a recusa em responder , a resposta não pertinente , o humor como forma de fugir à pergunta , a devolução , a evasiva , o desvio de assunto , entre outras” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 66)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada</i> - <i>Pergunta apresentada para outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade</i> - Silêncio - Recua em responder à pergunta - Resposta não pertinente à pergunta - Humor como forma de fugir à pergunta	- <u>Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes</u>	- <i>Perguntas reapresentadas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas em novas tentativas</i>

A complementaridade foi considerada nas situações em que, a partir das etapas de identificação e derivação de componentes não possível completar uma unidade comportamental ou quando informações apresentadas nos relatos dos estudantes faziam referência a comportamentos não identificados por meio da observação das fontes bibliográficas.

Etapa 4 - Identificar, nos relatos dos participantes dos entrevistados, comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” complementares aos identificados por meio de observação de fontes de informação bibliográficas. A partir da leitura das transcrições das entrevistas realizadas com estudantes de ensino superior, foram selecionados trechos que continham informações relativas a comportamentos ou componentes de comportamentos diferentes daqueles caracterizados por meio das etapas do procedimento realizado no Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas. Foram realizadas as mesmas etapas descritas no procedimento do Método A (destacar partes, identificar e derivar componentes de comportamentos, avaliar linguagem e propor modificações para descrição adequada), com os trechos selecionados das transcrições das entrevistas. As informações coletadas na presente etapa foram adicionadas à relação de classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.

Etapa 5 - Caracterizar o repertório relativo ao comportamento cooperativo em atividades acadêmicas de nível superior por meio de exame dos depoimentos de estudantes universitários. Foi realizada, a partir da leitura das transcrições das entrevistas, uma análise qualitativa dos relatos dos estudantes com objetivo de identificar características dos seus repertórios em situações que envolvem comportamento cooperativo durante a realização de atividades acadêmicas e variáveis que indiquem a relevância do desenvolvimento de comportamentos das classes propostas no presente estudo. Além disso, relações entre as características dos repertórios dos estudantes em relação ao comportamento cooperativo e as classes de comportamentos caracterizadas foram identificadas, possibilitando que em programas de condições para desenvolvimento de comportamentos cooperativos em atividades acadêmicas de nível superior que envolvam atividades de simulação de comportamentos, as situações relatadas pelos estudantes entrevistados possam ser adaptadas e utilizadas nas consignas dessas atividades, como possíveis situações a serem enfrentadas no cotidiano acadêmico dos estudantes.

Para selecionar os trechos das transcrições das entrevistas, foi considerado o critério de “pertinência” (Bardin, 1977/2015), a partir do qual categorias de análise são consideradas pertinentes quando relacionadas ao objetivo da investigação. Nesse sentido, a análise do conteúdo apresentado nos relatos se deu por meio da proposição de conjuntos de variáveis relacionadas ao repertório dos estudantes em situações de trabalho em conjunto com colegas.

Uma vez propostas as categorias, foram selecionados e examinados trechos contendo informações pertinentes.

Método C - Decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” em âmbitos de abrangência

A partir dos resultados obtidos por meio das etapas descritas anteriormente neste capítulo, foram realizadas etapas para distribuição das classes de comportamentos propostas, em âmbitos de abrangência, caracterizando comportamentos intermediários do cooperar em atividades acadêmicas, procedimento que, em linhas gerais, possui função de dividir as classes de comportamentos gerais em subclasses de comportamentos (classes com menor grau de abrangência) viabilizando a organização desses comportamentos para elaboração de programas de ensino (Cortegoso & Coser, 2011).

Fonte de informação

Para realizar a decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foram utilizados, como fonte de informação, os resultados produzidos por meio dos procedimentos realizados no Método A - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” por meio de observação de fontes bibliográficas, e no Método B - Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”.

Procedimento

Etapas 1 - Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” em âmbitos de abrangência. A questão “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?”, apresentada por Botomé (1981), orientou esta etapa. As classes de comportamento foram distribuídas em quatro níveis. O primeiro nível diz respeito à classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, o segundo, é constituído por subclasses gerais, o terceiro nível contém as classes intermediárias constituintes das subclasses gerais, e o quarto nível diz respeito aos comportamentos constituintes das classes intermediárias. A distribuição em âmbitos de abrangência favorece, em situações de ensino de comportamentos complexos, a identificação de classes de comportamentos mais específicas que constituem o

comportamento a ser ensinado, para que possam ser ensinadas antes de classes de médio grau de abrangência, que precedem, por sua vez, classes com alto grau de abrangência. As classes de comportamentos mais específicas são denominadas “comportamentos intermediários” (Kubo & Botomé, 2001). Durante esta etapa, foram identificadas repetições entre os nomes de comportamentos propostos ou nomes com alto grau de semelhança que indicavam relações comportamentais equivalentes. Nesses casos, os nomes de comportamentos foram desconsiderados. Eventuais atualizações nos nomes de comportamentos propostos em etapas anteriores do método foram realizadas visando enfatizar relações entre esses comportamentos eles dentro de um sistema comportamental, destacando, por exemplo, situações do cotidiano acadêmico em que esses comportamentos podem ser requeridos.

Etapa 2 - Elaborar diagrama a partir da decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Uma vez organizadas as classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” de acordo com âmbitos de abrangência, foi elaborado um diagrama que apresenta as relações entre as classes de comportamentos propostas e outras classes que as constituem, respeitando os critérios da etapa anterior as localizando dentro de um sistema comportamental.

III

CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”

Universidades são organizações de trabalho definidas por suas funções na sociedade, o que envolve explicitar quais comportamentos constituem os processos de produção dos benefícios que devem oferecer à sociedade (De Luca et al., 2013). A caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e a organização desses comportamentos em níveis de abrangência ampliam as possibilidades de desenvolvimento de estratégias para desenvolver ou aprimorar, em estudantes de nível superior, habilidades úteis para a concretização de objetivos relativos ao papel da formação em cursos de graduação: desenvolver comportamentos profissionais importantes para atuar em diversos campos na sociedade. Isso se dá pelo aumento da clareza acerca de componentes de comportamentos cooperativos no ambiente acadêmico, de modo a aumentar o potencial de aprendizagem, desenvolver vínculos entre pares e diminuir a probabilidade de ocorrência de sobrecarga de trabalho. Os potenciais benefícios decorrentes da caracterização de comportamentos realizada no presente estudo para os comportamentos de estudantes universitários são compatíveis com a função das universidades.

As mudanças nas formas de trabalho na sociedade se relacionam com as mudanças nas políticas públicas de educação e com a crescente preocupação com o que os estudantes estão aprendendo nas IES e como estão aprendendo, cenário em que as propostas de formas colaborativas de aprendizagem recebem atenção por possibilitar o envolvimento pessoal de estudantes com os conhecimentos acessados (Barkley et al., 2012). Na aprendizagem colaborativa, educadores oferecem condições para que estudantes cooperem para realizar atividades acadêmicas, possibilitando que estes últimos desenvolvam autonomia e entrem em contato com formas de trabalho semelhantes às que ocorrem na atuação profissional em diversas áreas (Antunes et al., 2019). Apesar das semelhanças entre formas cooperativas de trabalho realizadas durante a formação em um curso de nível superior e posteriormente, durante a atuação profissional, algumas condições específicas do ambiente acadêmico, como regras, prazos e burocracias, podem prejudicar a qualidade do ensino e aumentar a competição entre as pessoas que interagem em diversos âmbitos das IES (Boechat, 2015). Nesse sentido, os comportamentos cooperativos no ambiente universitário sofrem influência tanto de variáveis externas às instituições, quanto de variáveis específicas desse contexto.

As condições favoráveis ao trabalho cooperativo em atividades acadêmicas dispostas por professores são insuficientes para garantir que a cooperação entre os estudantes será orientada para objetivos relevantes para a formação de nível superior, como o aumento da aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos profissionais. O comportamento cooperativo, como todo comportamento social, é influenciado pelos comportamentos de outros indivíduos durante interações (Skinner, 1953/2003). Portanto, não apenas o comportamento de professores influencia a cooperação entre universitários, mas também os comportamentos que são apresentados entre os próprios estudantes. Por isso, investigar o comportamento cooperativo durante realização de atividades acadêmicas, na perspectiva dos estudantes, o objetivo do presente estudo, contribui com o processo ensino-aprendizagem no ensino superior.

Para caracterizar a classe geral de comportamentos denominada “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, foram identificadas e propostas classes de comportamentos menos abrangentes que a constituem. A caracterização foi realizada a partir da observação de partes de duas fontes de informação bibliográficas (Barkley et al., 2012; Del Prette & Del Prette, 2001) e dos relatos de cinco estudantes de cursos de graduação, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Um procedimento foi realizado para identificar e derivar componentes de comportamentos constituintes da classe geral caracterizada, bem como avaliar a adequação da linguagem para referir-se a componentes e nomes de comportamentos. O procedimento realizado possibilitou a proposição de 454 classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, organizadas em cinco subclasses de comportamentos que, por sua vez, foram organizadas em 21 classes de comportamentos intermediárias, como pode ser observado na Tabela 8.

A Tabela 8 é constituída por três colunas. Na primeira coluna constam os nomes das subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. A segunda coluna contém os nomes das classes de comportamentos intermediárias que constituem as subclasses gerais. Na terceira coluna são apresentadas as quantidades de classes de comportamentos constituintes de cada uma das classes de comportamentos intermediárias. Nos apêndices C, D e E estão os dados relativos aos componentes propostos para cada uma das classes de comportamentos caracterizadas. Os dados produzidos por meio do procedimento de proposição dos nomes das classes de comportamentos são apresentados no Apêndice F.

Tabela 8
Comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” distribuídos em classes de comportamentos menos abrangentes

Subclasses gerais de comportamentos	Classes constituintes das subclasses gerais	Quantidade de comportamentos
<i>Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto</i>	Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico	55
	Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico	23
	Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico	64
<i>Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita	09
	Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	03
	Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas	13
<i>Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Agrupar-se com colegas para realizar atividade acadêmica	06
	Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas	04
	Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	12
	Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto	14
	Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas	12
	Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas	11
<i>Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas	13
	Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	25
	Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	76
	Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas	32
	Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas	26
	Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas	35
<i>Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas	07
	Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas	11
	Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade realizada em conjunto com colegas	03

O exame da Tabela 8 possibilita identificar a distribuição das classes de comportamentos identificadas em subclasses gerais de comportamentos e em classes intermediárias. A primeira subclasse geral de comportamentos proposta, denominada “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto” é constituída por 142 classes de comportamentos, distribuídas em três classes intermediárias, são elas: “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico” (constituída por 55 classes de comportamentos), “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico” (23) e Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico (64).

A segunda subclasse constituinte do comportamento, conforme caracterização realizada, foi denominada “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e é constituída por 25 classes de comportamentos distribuídas em três classes de comportamentos intermediárias: “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita” (09), “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (3) e “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas” (13).

As 59 classes de comportamentos que constituem a terceira subclasse geral de comportamentos, denominada “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, estão organizadas nas seguintes seis classes intermediárias: “Agrupar-se com colegas para realizar atividade acadêmica” (6), “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (4), “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (12), “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto” (14), “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (12) e “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas” (11).

A quarta subclasse geral proposta foi intitulada “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e é constituída por 207 classes de comportamentos organizadas em seis classes intermediárias: “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (13), “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (25), “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (76), “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (32), “Expor oralmente resultados de atividade

acadêmica realizada em conjunto com colegas” (26), e “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (35).

A quinta subclasse geral de comportamentos foi denominada “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e é constituída por 21 classes de comportamentos organizadas em três classes intermediárias, são elas: “Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas” (7), “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas” (11) e “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas” (3).

Inicialmente, um total de 463 nomes de classes de comportamentos³ foram propostos a partir das etapas de identificação e derivação de componentes de comportamentos e nomes de comportamentos realizada a partir da observação das fontes de informação bibliográficas e dos relatos de estudantes de cursos de graduação coletados por meio de entrevistas. Repetições de nomes de classes de comportamentos foram identificadas e os nomes repetidos foram excluídos dos resultados obtidos durante o processo de organização das classes de comportamentos identificadas em um sistema comportamental. Após a exclusão das repetições, o total de classes de comportamentos passou a ser 454.

Para facilitar o exame das classes de comportamentos, dentro de um sistema comportamental, bem como identificar as relações das classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” com classes de comportamentos menos abrangentes que as constituem, foi elaborada a Figura 2, que contém a organização das classes de comportamentos em um sistema comportamental. Outras figuras representando relações entre as subclasses gerais e as classes intermediárias que as constituem serão apresentadas ao longo deste capítulo. Além das figuras que representam o sistema comportamental elaborado, ao longo deste capítulo serão apresentadas tabelas com as listas contendo os comportamentos que constituem as 21 classes de comportamentos intermediárias, facilitando o exame de cada um dos comportamentos identificados em conjunto os demais comportamentos organizados nas mesmas classes intermediárias

³ A partir deste ponto, a expressão “classes de comportamento” ou o termo “comportamento” serão utilizados para se referir aos nomes de classes de comportamento que foram propostos a partir da observação das fontes de informação utilizadas no presente estudo, para aumentar a fluidez do texto.

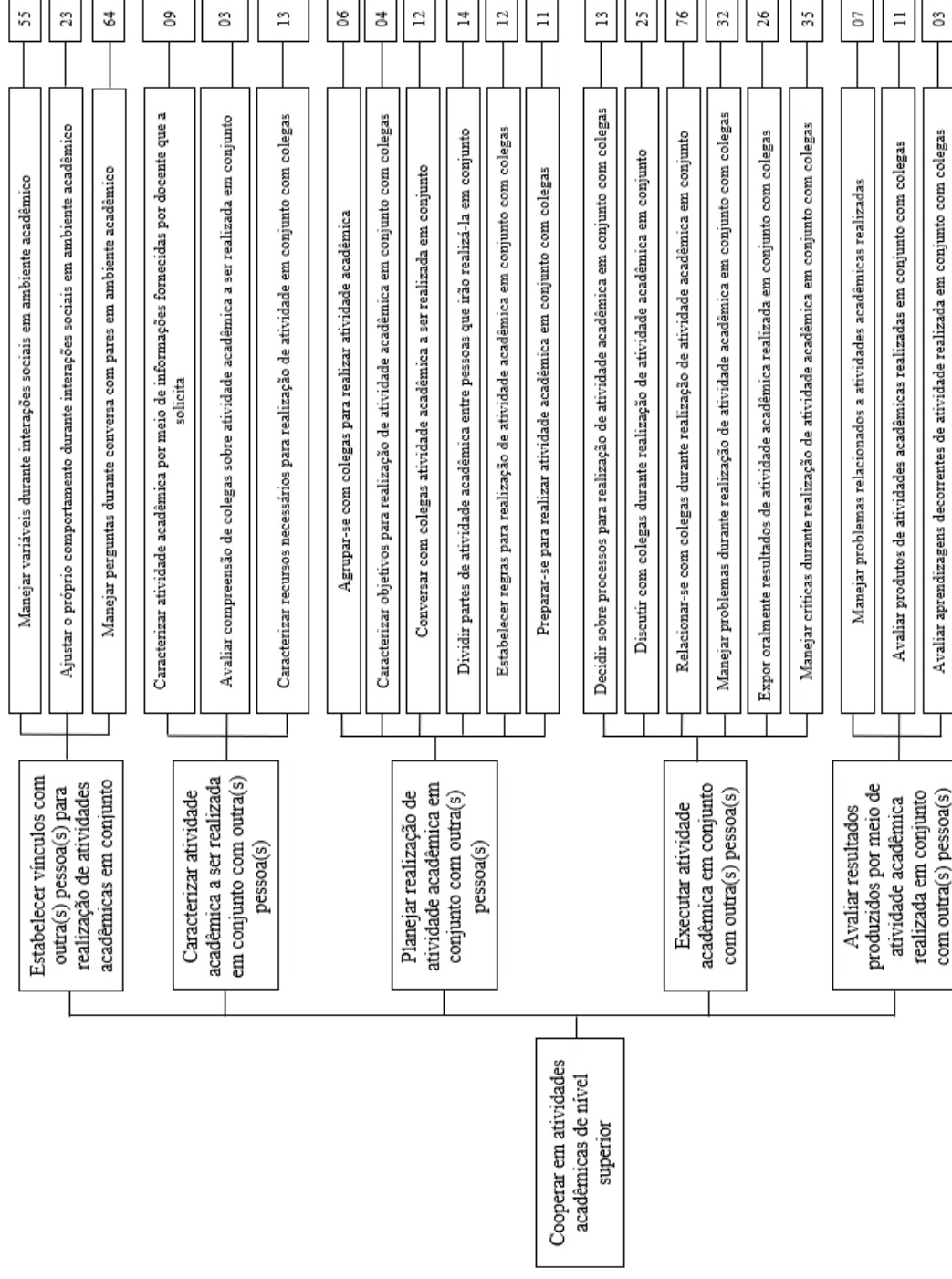


Figura 2. Classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” organizadas em um sistema comportamental.

Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior envolve apresentar, antes, durante e após a realização dessas atividades, um conjunto de comportamentos com características distintas (Tabela 8). Visando facilitar o desenvolvimento de programas para desenvolver esses comportamentos estudantes universitários e a compreensão de docentes de nível superior interessados em orientar suas alunas e seus alunos para que estes possam cooperar de maneira mais efetiva, são indicadas, no sistema comportamental apresentado na Figura 2, as relações entre as classes de comportamentos que constituem o comportamento cooperativo durante realização de atividades no ambiente acadêmicos. Tais relações foram propostas considerando o âmbito de abrangência das classes de comportamentos em relação às outras classes propostas.

A classe geral de comportamentos “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” é apresentada no lado esquerdo da Figura 2. À direita da classe geral, aparecem às cinco subclasses gerais de comportamentos que a constituem, seguidas das 21 classes intermediárias, menos abrangentes que as subclasses gerais, que por sua vez são relacionadas, por meio das linhas da figura, com os quadros que indicam a quantidade de comportamento distribuídas em cada uma das classes intermediárias.

A apresentação dos dados obtidos tal como realizada na Figura 2, em forma de um sistema comportamental, é resultado do procedimento de decomposição dos comportamentos identificados durante a caracterização da classe geral de comportamentos “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, tal como proposto por Cortegoso e Coser (2011). A decomposição de comportamentos complexos é um procedimento que, por meio da identificação de classes mais específicas que compõem uma classe geral de comportamentos, facilita a elaboração de programas de condições para desenvolvimento desses comportamentos por indicar quais comportamentos são pré-requisitos para a aprendizagem de outros comportamentos constituintes da mesma classe (Botomé, 1975).

Sobre o procedimento de decomposição de comportamentos complexos, salienta-se que o nível de abrangência de uma determinada classe de comportamentos não é uma característica inerente à classe sim, e sim o resultando da avaliação da relação dessa classe de comportamentos com outras classes que constituem um mesmo sistema comportamental (Kienen, 2008; Viecili, 2008). Nesse sentido, a decomposição das 454 classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas em nível superior” realizada no presente estudo em quatro níveis de abrangência, pode ser continuada de acordo com características de programas de condições que envolvam o uso dessas classes.

Subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”

A realização de atividades acadêmicas por estudantes em diversos momentos ao longo da formação no ensino superior é um processo complexo por envolver maiores níveis de exigência em comparação a níveis mais básicos de ensino e, portanto, demandar planejamento, autonomia e gestão do tempo (Oliveira et al., 2013). Quando essas atividades são realizadas em conjunto por estudantes, outros fatores passam a influenciar o trabalho nesse contexto, que passa a incluir interações entre os pares que são mais diretamente relacionadas à execução da atividade demandada (Alcântara et al., 2004). A observação das características dessas interações e das formas com que as etapas para a realização de uma atividade são compartilhadas entre pares de estudantes que trabalham em conjunto, possibilitaram decompor as classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” considerando âmbitos de abrangência.

Procedimentos de decomposição de comportamentos complexos facilitam caracterizar o repertório comportamental necessário para que um indivíduo seja capaz de apresentar determinado comportamento complexo (Botomé, 1975). A decomposição das 454 classes de comportamentos que constituem a classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foi iniciada pela distribuição desses comportamentos em cinco subclasses gerais. Posteriormente, cada uma dessas subclasses gerais foi analisada para a proposição de classes menos abrangentes, o que resultou na proposição de 21 classes intermediárias.

A Figura 3 contém a representação das relações entre a subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto” e as três classes intermediárias que a constituem: “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”, “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico” e “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico”. Na Tabela 9 é apresentada uma lista com os comportamentos que constituem a classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”. Adiante, nas tabelas 8 e 9, são apresentadas as listas de comportamentos das outras duas classes intermediárias constituintes da subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”. Ao longo deste capítulo, serão apresentadas figuras representando as outras quatro subclasses gerais e tabelas contendo as listas dos comportamentos que constituem as demais classes intermediárias.

Subclasse geral de comportamentos “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”

Os relacionamentos interpessoais de estudantes de ensino superior influenciam sentimentos de pertencimento às IES e o engajamento em atividades, incluindo as extracurriculares, que eventualmente têm função de treino para atividades profissionais (Bardagi & Hutz, 2012). Nesse sentido, o estabelecimento de vínculos durante a graduação, favorece a qualidade da formação dos estudantes no que diz respeito ao próprio percurso formativo, como também das experiências que precedem a formação, uma vez que vínculos criados durante a graduação poderão ser mantidos em relacionamentos profissionais ao longo de suas carreiras. Considerando que a qualidade do vínculo estabelecido entre estudantes influencia a maneira com que eles irão realizar uma atividade coletivamente, o estabelecimento de vínculo foi proposto como um aspecto preliminar, um conjunto de classes de comportamentos que cumpre a função de pré-requisito para o ensino de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e está presente na primeira subclasse geral de comportamentos do sistema comportamental elaborado.

Na Figura 3 é apresentada a subclasse geral de comportamentos “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”, uma das cinco subclasses gerais propostas durante o procedimento de decomposição da classe geral. As relações entre essa subclasse geral e as classes intermediárias que a constituem é representada por linhas entre os quadros da figura. Nos quadros à direita na figura constam as quantidades de comportamentos em cada uma das classes intermediárias.

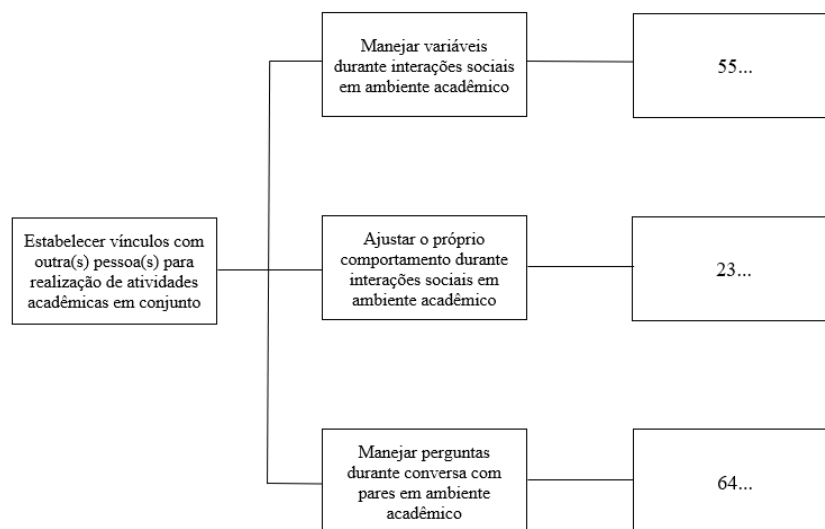


Figura 3. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”.

Classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”

Algumas das classes de comportamentos que constituem a subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto” fazem referência a aspectos presentes no ambiente em que as interações sociais acontecem e que variam de acordo com a situação. A observação e o ajustamento desses aspectos, relativos à interação em si, à comunicação e à expressão, podem aumentar a probabilidade de estabelecimento de vínculo no contexto acadêmico, comportamento mais amplo ao qual o nome da subclasse geral se refere. Por isso, a classe intermediária constituída por classes de comportamentos relacionados ao manejo dessas variáveis, foi denominada “Manejar variáveis durante interações sociais no ambiente acadêmico”.

Na Tabela 9 é apresentada a lista de classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico”. Entre as 55 classes de comportamentos representadas, algumas delas estão ordenadas considerando elementos comuns, como os complementos que acompanham os verbos presentes nos nomes das classes de comportamentos. As classes de comportamento “08. Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas”, “09. Aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas no momento mais apropriado”, “10. Cumprimentar outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)”, “11. Apresentar-se para outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)” e “12. Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)” fazem referência a comportamentos a serem apresentados ao iniciar conversa com outras pessoas.

As classes de comportamentos 21 a 26 (Tabela 9) são relacionadas a opiniões. Os comportamentos constituintes das classes 28 a 36 (Tabela 9) fazem referência a elogios. Os comportamentos “43. Discriminar situações em que houve violação de direitos”, “44. Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) quando estes forem ameaçados durante interações sociais com ela(s)”, “45. Defender os próprios direitos durante interações sociais quando estes forem ameaçados” e “46. Defender pessoa que teve algum direito violado” (Tabela 9) dizem respeito à manutenção de direitos durante interações sociais. Possíveis decorrências do desenvolvimento de algumas dessas classes de comportamentos em estudantes de ensino superior serão examinadas.

Tabela 9
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico” (continua...)

Nomes de classes de comportamentos
01. Relacionar-se com outra(s) pessoas(s)
02. Caracterizar conceito de assertividade
03. Classificar habilidades de comunicação como verbais e não verbais
04. Distinguir entre habilidade de comunicação verbais e não verbais
05. Relacionar significados da comunicação não verbal com os da comunicação verbal durante interações sociais
06. Explicitar habilidades verbais de forma implícita para encerrar conversação
07. Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos
08. Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas
09. Aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas no momento mais apropriado
10. Cumprimentar outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)
11. Apresentar-se para outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)
12. Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)
13. Manter conversação com outra(s) pessoa(s)
14. Falar de si mesmo para outra(s) pessoa(s)
15. Explorar conteúdos de autorrevelação com outra(s) pessoa(s) durante conversa
16. Apresentar outras informações além do que foi perguntado por outra(s) pessoa(s) durante conversa
17. Ouvir a(s) outra(s) pessoas durante conversa
18. Avaliar importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse
19. Parafrasear a fala de outra(s) pessoa(s) durante conversa
20. Ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse
21. Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante conversa
23. Expressar opiniões para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
24. Discordar da opinião de outra(s) pessoa(s)
25. Mudar de opinião a partir de novas informações apresentadas durante interações sociais
26. Pedir opinião de outra(s) pessoa(s) durante conversa
27. Apresentar feedback positivo para outra(s) pessoa(s) durante conversa com ela(s)
28. Caracterizar elogio conforme avaliação da sociedade
29. Caracterizar elogios
30. Discriminar o que, a quem, como e quando elogiar
31. Elogiar comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante conversa com ela(s)
32. Elogiar outra(s) pessoa(s)
33. Aceitar elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s)
34. Agradecer elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s)
35. Avaliar negativamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s) quando este objetiva manipulação ou bajulação
36. Avaliar positivamente elogio sincero e pertinente recebido de outra(s) pessoa(s)
37. Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante conversa
38. Fazer propostas para outra(s) pessoa(s) durante conversa
39. Recusar pedidos (abusivos ou não) feitos por outra(s) pessoa(s)

Tabela 9
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico” (continuação)

Nomes de classes de comportamentos
40. Agradecer outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)
41. Avaliar consequências para outra(s) pessoa(s) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais
42. Avaliar consequências para si mesmo(a) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais
43. Discriminar situações em que houve violação de direitos
44. Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) quando estes forem ameaçados durante interações sociais com ela(s)
45. Defender os próprios direitos durante interações sociais quando estes forem ameaçados
46. Defender pessoa que teve algum direito violado
47. Garantir a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos
48. Mobilizar sentimentos de justiça em outra(s) pessoa(s)
49. Reparar falhas cometidas durante interações sociais
50. Permanecer sozinho(a) no ambiente quando considerar adequado
51. Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s)
52. Explicitar habilidades verbais de forma explícita para encerrar conversa
53. Demonstrar senso de humor para outra(s) pessoa(s) durante conversa
54. Despedir-se de outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)
55. Encerrar conversa com outra(s) pessoa(s)

A rotina dos estudantes universitários envolve interação entre pares em diversas atividades acadêmicas e sociais, dentro e fora das universidades (Bardagi & Hutz, 2012). E a experiência universitária também é permeada por estresses produzidos por condições ambientais das instituições, como regras e níveis elevados de exigência (Mondardo & Pedon, 2005) e também pelas próprias relações entre colegas ao longo do percurso formativo (Silva et al., 2018). Nesse sentido, comportamentos relativos à observação e o manejo de determinadas variáveis durante a interação com colegas no ambiente acadêmico podem favorecer o estabelecimento de vínculo, diminuindo o efeito que as condições ambientais do meio acadêmico - muitas vezes aversivas – podem ter no processo de criação de vínculos.

Entre as classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico” (Tabela 9) destaca-se a classe de comportamento “08. Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas”. Avaliar o momento apropriado para conversar com outras pessoas no ambiente acadêmico aumenta a probabilidade de que o comportamento de iniciar conversa tenha consequências reforçadoras, considerando que aspectos da situação que antecede ou ocorre

concomitantemente à apresentação de um comportamento controlam a probabilidade desse comportamento ser reforçado (Skinner, 1953/2003). A tentativa de conversar com um colega no momento em que ele está estressado pelo acúmulo de trabalho ou pela proximidade do final do prazo para entrega de uma atividade inacabada terá, provavelmente, consequências diferentes de uma tentativa de iniciar uma conversa logo após a entrega de uma atividade, por exemplo.

A avaliação do momento adequado para conversar com colegas, aumenta a probabilidade de êxito de dois outros comportamentos apresentados na Tabela 9: “11. Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)” e “12. Manter conversação com outra(s) pessoa(s)”. O desenvolvimento de comportamentos relativos à conversação é relevante para otimizar a experiência acadêmica e por isso está presente em treinamentos de habilidades sociais realizados com estudantes universitários (e. g. Lima et al., 2019; Magalhães & Murta, 2003). Quanto tais comportamentos são apresentados por estudantes, é aumentada a probabilidade de melhorias em suas experiências acadêmicas e de refinamento de comportamentos sociais adequados ao ambiente acadêmico (Magalhães & Murta, 2003), o que sugere a importância de esses comportamentos serem desenvolvidos e apresentados em contextos que envolvem a cooperação dos estudantes em atividades acadêmicas.

Com relação às habilidades de conversação, destacam-se as classes de comportamento “23. Expressar opiniões para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais” e “24. Discordar da opinião de outra(s) pessoa(s)” (Tabela 9). Externalizar pensamentos acerca de algo contribui para que outras pessoas conheçam características da pessoa que se expressar, nesse sentido, “expressar opiniões é uma habilidade importante para a construção de relações de confiança, honestas e saudáveis” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 76). O desenvolvimento de comportamentos como esses no repertório de estudantes universitários contribui com comportamentos assertivos durante a realização de atividades acadêmicas, favorecendo a cooperação.

O uso adequado de elogios é outra habilidade importante a ser desenvolvida em estudantes universitários (Magalhães & Murta, 2003). Na Tabela 9 constam nove comportamentos relacionados à elogios em interações sociais no ambiente acadêmico (28 a 36). Sendo a universidade um ambiente competitivo (Rodrigues, 2012; Santos et al., 2015), o desenvolvimento de comportamentos como “31. Elogiar comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante conversa com ela(s)” e “34. Agradecer elogio ou cumprimento recebido de outra(s)

pessoa(s)” aumenta a probabilidade de diminuição da competitividade percebida entre pares no ensino superior.

A comunicação é um aspecto nuclear de formas cooperativas de aprendizagem e pode ser permeada por dificuldades. “É durante a comunicação que ocorrem as trocas de ideias, discussões e os conflitos entre os pares” (Alcântara et al., 2004, p. 7), mas, apesar da probabilidade de ocorrência de conflitos durante discussões entre estudantes universitários, é necessário que os estudantes saibam identificar os limites desses conflitos para evitar que direitos sejam violados durante essas interações. Situações envolvendo assédio moral, assédio sexual e homofobia são exemplos de violação de direitos observadas em ambientes universitários (Albuquerque & Williams, 2015; Bandeira, 2017; Villaça & Palácios, 2016), sinalizando a relevância do desenvolvimento das classes de comportamentos “43. Discriminar situações em que houve violação de direitos”, “44. Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) quando estes forem ameaçados durante interações sociais com ela(s)”, “45. Defender os próprios direitos durante interações sociais quando estes forem ameaçados” e “46. Defender pessoa que teve algum direito violado”.

As classes de comportamentos destacadas, bem como as demais classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar variáveis durante interações sociais em ambiente acadêmico” (Tabela 9) caracterizam parte do repertório a ser desenvolvido para desenvolver comportamentos da subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”, constituinte da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. É possível concluir que a apresentação dos comportamentos dessa classe intermediária, contribui para o estabelecimento de vínculo e diminui a probabilidade de ocorrência de dificuldades durante esse processo, favorecendo que os estudantes cooperem entre si de forma adequada.

Classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico”

A Tabela 10 contém a lista de classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico”. Entre as 23 classes de comportamentos representadas, algumas delas fazem referência a sentimentos (09 a 14), pensamentos (15 a 17) e outros comportamentos a serem observados e ajustados durante interações sociais com colegas nas universidades.

Tabela 10
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico”

Nomes de classes de comportamentos
01. Ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos
02. Caracterizar a própria existência, como norma estabelecida
03. Caracterizar os próprios desempenhos em interações sociais
04. Identificar habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais
05. Identificar habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais
06. Caracterizar as próprias emoções
07. Controlar a própria ansiedade durante interações sociais
08. Controlar a própria impulsividade durante interações sociais
09. Identificar os próprios sentimentos experienciados durante interações sociais
10. Nomear os próprios sentimentos experienciados durante interações sociais
11. Expressar sentimento negativo de raiva diante do comportamento de outra(s) pessoa(s)
12. Expressar sentimentos de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)
13. Expressar sentimentos de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)
14. Expressar sentimentos positivos para outra(s) pessoa(s) durante conversa
15. Identificar os próprios pensamentos durante interações sociais
16. Caracterizar os próprios pensamentos
17. Nomear os próprios pensamentos relacionados a interações sociais
18. Caracterizar os próprios comportamentos
19. Descrever as próprias ações realizadas durante interações sociais
20. Monitorar o próprio comportamento durante interações sociais
21. Observar as próprias ações realizadas durante interações sociais
22. Monitorar o próprio desempenho em interações sociais
23. Modificar o próprio comportamento em interações sociais de acordo com o contexto

Uma interpretação de “autocontrole” na perspectiva da Análise do Comportamento consiste no entendimento de que respostas de manipulação de variáveis em contextos interpessoais (respostas controladoras) alteram a probabilidade de apresentação de outras respostas no mesmo contexto (respostas controladas) (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Para ser capaz de manipular determinadas variáveis durante interações sociais, é necessário que o indivíduo saiba observar, identificar e caracterizar essas variáveis, para escolher as variáveis que serão manipuladas. As classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico” (Tabela 10) dizem respeito à possibilidade de autocontrole considerando os princípios da AC.

Uma vez estabelecidos vínculos entre estudantes, a apresentação de outros comportamentos é favorecida. A confiança percebida nas relações entre pessoas está relacionada com a expressão de sentimentos positivos entre elas (Bartholomeu et al., 2008).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos comportamentos “09. Identificar os próprios sentimentos experienciados durante interações sociais” e “10. Nomear os próprios sentimentos experienciados durante interações sociais” (Tabela 10), é considerado pré-requisito para o comportamento “14. Expressar sentimentos positivos para outra(s) pessoa(s) durante conversa” (Tabela 10), que pode contribuir com a percepção de confiança entre indivíduos em relações e, portanto, fortalecer vínculos estabelecidos por meio dessas relações.

Já a apresentação de sentimentos aversivos para quem os experiencia, aspecto nuclear das classes de comportamentos “11. Expressar sentimento negativo de raiva diante do comportamento de outra(s) pessoa(s)” “12. Expressar sentimentos de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)” e “13. Expressar sentimentos de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)” (Tabela 10), contribui para a preservação de direitos e interesses das pessoas envolvidas na situação, quando realizada de forma adequada, caracterizando assertividade (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). A adequação na forma e no momento em que esses sentimentos são apresentados, é relacionada à apresentação do comportamento “08. Controlar a própria impulsividade durante interações sociais”, pelo fato de a apresentação de respostas impulsivas, apesar do potencial de produzir consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo que responde, pode ter, posteriormente, consequências desagradáveis para o indivíduo pelos efeitos que impulsividade ao expressar sentimentos pode ter na relação com indivíduos de um grupo (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Portanto, o desenvolvimento das classes de comportamentos destacadas, é importante para a evitação de situações aversivas com potencial de dano para o estabelecimento de vínculos.

As classes de comportamentos relacionadas à ocorrência de pensamentos durante interações sociais (15. Identificar os próprios pensamentos durante interações sociais, 16. Caracterizar os próprios pensamentos e 17. Nomear os próprios pensamentos relacionados a interações sociais, Tabela 10) são requisitos importantes para que o indivíduo possa expressar o que pensa para outras pessoas. As dificuldades de uma pessoa para expressar aquilo que pensa, o que pode ocorrer por preocupações com as consequências dessa expressão na relação com interlocutores, prejudica o processo de concretização dos objetivos da pessoa que responde (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Essas dificuldades podem ocorrer em diversos contextos, mas em situações de realização de atividades acadêmicas em conjunto colegas, o afastamento dos objetivos da atividade pode afetar os objetivos mais amplos da formação em nível superior, que é o desenvolvimento de comportamentos profissionais.

As classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico” não foram nomeadas indicando o contexto em que ocorrem, considerando a possibilidade de generalização de comportamentos sociais desenvolvidos em determinado contexto, para outros contextos (Vila, 2005). O desenvolvimento dessas classes de comportamentos, portanto, pode ser realizado por meio de programas de ensino constituídos por atividades iniciais que possibilitem treinar a apresentação desses comportamentos em situações hipotéticas mais genéricas, para posteriormente treinar os mesmos comportamentos simulando situações comuns no ambiente acadêmico, possibilitando uma evolução gradual.

Classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico”

Uma das vantagens percebidas e relatadas por estudantes sobre a realização de atividades acadêmicas de forma cooperativa, em pequenos grupos, é que hesitam menos em fazer perguntas para outros colegas em pequenos grupos do que para professores diante de todos os colegas da turma (Barkley et al., 2012). Cabe questionar se os estudantes são capazes de formular perguntas considerando as diferentes possibilidades de formas e funções que perguntas podem ter para aumentar a probabilidade de obter informações relevantes para seus objetivos como resposta. Formular perguntas adequadamente é um comportamento importante para que informações úteis sejam comunicadas em uma conversa. A comunicação possibilita o estabelecimento de redes formadas por relações sociais capazes de alterar a cultura de uma sociedade (Del Prette & Del Prette, 2001). Nesse sentido, o manejo de perguntas em conversas com colegas, além de contribuir com a formação de vínculos e a cooperação na realização de atividades acadêmicas, pode favorecer mudanças na cultura do ambiente acadêmico, muitas vezes percebido como competitivo.

Na Tabela 11 é apresentada a lista de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico”. Algumas delas dizem respeito à caracterização de diferentes tipos de perguntas (11 a 18). Outras se referem à identificação de diferenças entre tipos de perguntas (19 a 23), apresentar diferentes tipos de perguntas durante interações sociais (32 a 51) e respondê-las (53 a 59).

Tabela 11
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico” (continua...)

Nomes de classes de comportamentos
01. Avaliar importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações
02. Avaliar importância de fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante interação
03. Formular perguntas para apresentar para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
04. Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa
05. Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de pedido
06. Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de sugestão
07. Classificar diferentes perguntas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas
08. Identificar diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas
09. Identificar relações entre aspectos não verbais e funções de uma pergunta
10. Identificar situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial
11. Caracterizar perguntas abertas
12. Caracterizar perguntas confrontadoras
13. Caracterizar perguntas de ampliação
14. Caracterizar perguntas de complementação
15. Caracterizar perguntas difusas
16. Caracterizar perguntas dirigidas
17. Caracterizar perguntas esclarecedoras
18. Caracterizar perguntas fechadas
19. Distinguir entre diferentes conteúdos de perguntas
20. Distinguir entre diferentes formas de perguntas
21. Distinguir entre diferentes funções de perguntas
22. Distinguir perguntas abertas de perguntas fechadas
23. Distinguir perguntas difusas de perguntas dirigidas
24. Variar conteúdos de perguntas durante interações sociais
25. Variar entre diferentes tipos de perguntas durante interações sociais
26. Variar entre tipos de perguntas avaliativas
27. Variar funções ao elaborar perguntas para outra(s) pessoa(s)
28. Utilizar perguntas com diferentes conteúdos durante conversação
29. Utilizar perguntas com diferentes formas durante conversação
30. Utilizar perguntas com diferentes funções durante conversação
31. Identificar possíveis variações de perguntas avaliativas
32. Apresentar pergunta avaliativa demandando análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa
33. Apresentar pergunta avaliativa demandando avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa
34. Apresentar pergunta avaliativa demandando exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa
35. Apresentar pergunta avaliativa demandando interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa
36. Apresentar pergunta avaliativa demandando reprodução de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores

Tabela 11
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico” (continuação)

Nomes de classes de comportamentos
37. Apresentar pergunta avaliativa demandando repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores
38. Apresentar pergunta avaliativa demandando síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa
39. Apresentar pergunta avaliativa para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
40. Apresentar pergunta estimuladora da verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
41. Apresentar pergunta estimuladora de pensamentos críticos de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
42. Identificar objetivos de pergunta retórica
43. Apresentar pergunta retórica para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
44. Apresentar perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
45. Apresentar perguntas confrontadoras para outra(s) pessoa(s) durante conversa
46. Apresentar perguntas de ampliação durante interações sociais
47. Apresentar perguntas de complementação durante interações sociais
48. Apresentar perguntas difusas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
49. Apresentar perguntas dirigidas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
50. Apresentar perguntas esclarecedoras durante interações sociais
51. Apresentar perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
52. Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes
53. Responder perguntas de um(a) interlocutor(a) observando forma, conteúdo e função
54. Considerar objetivos para responder à uma pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)
55. Observar aspectos de pergunta apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais
56. Observar contexto em que perguntas são apresentadas
57. Decidir se responde a aspectos implícitos de pergunta apresentada por interlocutor(a)
58. Decidir se responde ao que foi explicitamente perguntado pelo(a) interlocutor(a)
59. Identificar disponibilidade em seu próprio repertório de resposta para pergunta apresentada por interlocutor
60. Identificar demandas presentes nas situações em que perguntas forem apresentadas
61. Identificar diferentes aspectos não verbais de uma pergunta
62. Expressar a própria dificuldade em responder à pergunta apresentada por interlocutor(s) durante conversa
63. Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(es) com função de provocação ou confronto
64. Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto

Para desenvolver comportamentos relacionados à apresentação de diferentes tipos de perguntas, é importante um aprendizado prévio acerca de características conceituais dessas perguntas. O ensino de comportamentos de caracterização de conceitos em momento anterior ao ensino de comportamentos que envolvem os fenômenos aos quais os conceitos se referem é recorrente em programas de condições para desenvolvimentos de comportamentos. Um

exemplo é o estudo de Rauch (2021), em que um programa para capacitar professores a propor comportamentos-objetivo foi avaliado. No programa aplicado pela pesquisadora, atividades para desenvolver o comportamento de “caracterizar comportamento-objetivo” foram realizadas em um dos primeiros encontros, para que, posteriormente, os participantes do programa pudessem aprender a propor comportamentos-objetivos para suas aulas.

Seguindo os mesmos princípios, para ensinar estudantes universitários a apresentar perguntas com diferentes formas, funções e conteúdo (classes de comportamento 32 a 41, Tabela 11), inicialmente aspectos conceituais dessas variações de perguntas precisam ser aprendidos para que eles consigam caracterizar e diferenciar os tipos de perguntas existentes (classes de comportamentos 11 a 23). Além de aprendizagens prévias relacionadas à formulação de perguntas, perguntar em determinadas situações envolve “auto exposição a desconhecidos” expressão utilizada em referência a situações em que a pessoa se expõe ao risco de reação indesejável de outras pessoas (Lima et al., 2019). Nesse sentido, o desenvolvimento de comportamentos da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico” (Tabela 11) relacionados à caracterização, formulação e apresentação de diferentes tipos de perguntas, pode contribuir com a sensação de segurança dos estudantes em situações em que identificam a necessidade de fazer perguntas, diminuindo a probabilidade de esquiva desse comportamento por preocupações com a reação de interlocutores.

Sobre o comportamento de responder perguntas, ele está presente em treinamentos de habilidades sociais com estudantes universitários (e. g. Bolsoni-Silva & Leme, 2009; Rocha, 2012), mas nas descrições desses treinamentos, não estão especificadas características desse comportamento nem quais outros comportamentos são pré-requisitos para o seu aprendizado. Nesse sentido, a caracterização de comportamentos da classe “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico” (Tabela 11) relativos à habilidade de responder perguntas, tal como “54. Considerar objetivos para responder à uma pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)”, “55. Observar aspectos de pergunta apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais”, “56. Observar contexto em que perguntas são apresentadas”, “57. Identificar demandas presentes nas situações em que perguntas forem apresentadas” e “59. Identificar disponibilidade em seu próprio repertório de resposta para pergunta apresentada por interlocutor” (Tabela 11), aumenta a clareza acerca dos requisitos para aprender a responder perguntas de forma adequada e possibilita caracterizar o repertório de aprendizes para adequar programas às suas dificuldades individuais relativas ao comportamento de responder perguntas.

Subclasse geral de comportamentos “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”

Uma vez solicitado que estudantes realizem atividades acadêmicas em conjunto com colegas, a apresentação de determinados comportamentos anteriores à execução da atividade propriamente dita, pode favorecer a cooperação ao longo do processo. Além de comportamentos relativos ao estabelecimento de vínculo entre estudantes para realização de atividades acadêmicas, foram caracterizados outros comportamentos constituintes do cooperar em atividades acadêmicas que compõem a subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”. Essa subclasse é constituída por 25 classes de comportamentos decompostas em três classes intermediárias,

Na Figura 4 é apresentada a subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e são representadas relações entre essa subclasse e as três classes intermediárias que a constituem: “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”, “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” e “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”. Os quadros à direita representam as quantidades de comportamentos em cada uma das classes intermediárias.

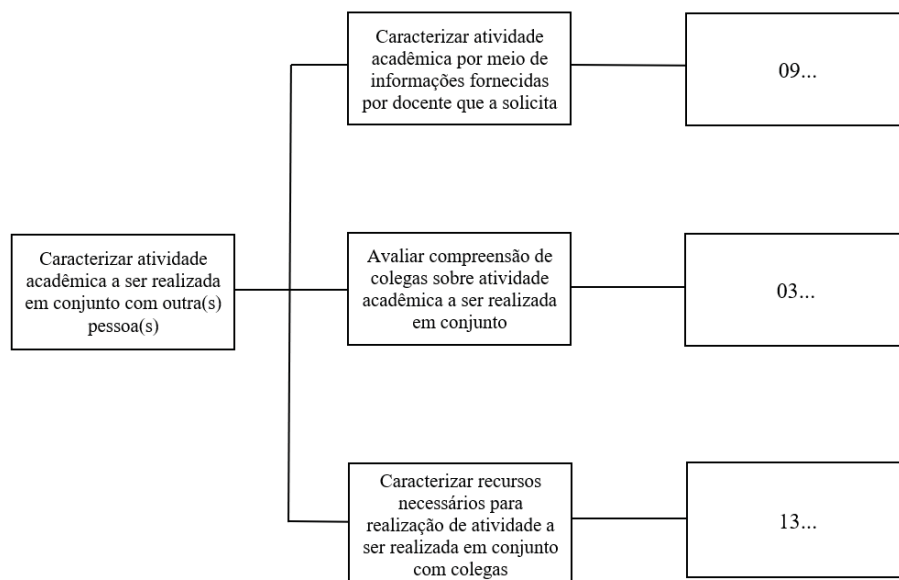


Figura 4. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.

Classe intermediária “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”

Quando estudantes percebem distanciamento na relação com professores, por comportamentos interpretados como rígidos ou autoritários, eles ficam menos confortáveis para apresentar suas dúvidas (Oliveira et al., 2014). Esse é um dos cenários possíveis em que atividades acadêmicas envolvendo cooperação são solicitadas. Para planejar uma atividade acadêmica, seja sozinho, seja com colegas, como nas situações investigadas no presente estudo, é importante que os estudantes identifiquem características de uma atividade acadêmica solicitada para aumentar a probabilidade de ela ser realizada de forma adequada. Como, em geral, são os professores que solicitam as atividades, a comunicação com eles é uma das possibilidades de obter informações acerca do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, uma das classes intermediárias da subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” (Figura 4) é denominada “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”.

Na Tabela 12 é apresentada a lista com as nove classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”. Um conjunto delas é relacionado à caracterização de objetivos das atividades acadêmicas solicitadas (02 a 04), enquanto outras fazem referência a características dos processos a serem realizados para executar as atividades acadêmicas solicitadas (05 a 07).

Tabela 12
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar atividade acadêmica por meio de informações fornecidas por docente que a solicita”

Nomes de classes de comportamentos
01. Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada
02. Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo
03. Identificar objetivo(s) de uma exposição oral pública
04. Solicitar ao docente informações sobre objetivos de atividade acadêmica
05. Solicitar ao docente descrição de etapas de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
06. Solicitar ao docente exemplos do processo para realização de atividade acadêmica
07. Solicitar ao docente apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica
08. Solicitar ao professor ou professora explicação da atividade a ser realizada
09. Fazer perguntas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)

O desenvolvimento de comportamentos das classes “02. Identificar objetivos de atividade acadêmica a ser realizada em grupo” e “Solicitar ao docente informações sobre objetivos de atividade acadêmica” (Tabela 12) são relacionados à medida em que a consigna relativa à uma atividade acadêmica não contenha, de forma clara, informações acerca do objetivo da atividade. Na perspectiva da Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, objetivos relacionados a situações de ensino-aprendizagem, devem ser descritos em forma de comportamento, contendo um verbo e um ou mais complementos que indiquem como a pessoa que está aprendendo deve ser capaz de se comportar após a realização da atividade (Kubo & Botomé, 2001). Considerando que, muitas vezes, os objetivos propostos por professores não fazem referência a comportamentos, mas sim ao conteúdo a ser examinado ou a outros aspectos (Botomé, 1985; Luiz & Botomé, 2017), desenvolver comportamentos relacionados à obtenção de informações acerca de objetivos a serem alcançados por meio de atividades acadêmicas facilita o planejamento da realização da atividade, aumentando a probabilidade de os estudantes apresentarem comportamentos cooperativos orientados por objetivos comuns.

Uma vez caracterizados os objetivos de uma atividade acadêmica solicitada a ser realizada por estudantes em conjunto, é importante que os estudantes tenham clareza acerca do processo de realização da atividade. As classes de comportamento “05. Solicitar ao docente descrição de etapas de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “06. Solicitar ao docente exemplos do processo para realização de atividade acadêmica” e “07. Solicitar ao docente apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica”. Em uma análise de como professores universitários planejam trabalhos acadêmicos a serem realizados por grupos de estudantes (Oliveira et al., 2017), entrevistas foram realizadas com 30 professores de uma universidade federal. De acordo com os resultados obtidos, quando questionados sobre a “granularidade” das atividades, definida pelos autores como a decomposição de uma atividade em tarefas específicas, dos 22 professores que haviam afirmado que solicitam atividades realizadas em grupos de estudantes, “nenhum dos professores especifica as atividades com alto nível de granularidade” (Oliveira et al., 2017, p. 1650). Apesar da pouca representatividade da amostra utilizada nesse estudo, os dados sugerem que os professores não consideram características específicas de etapas de uma atividade acadêmica durante o planejamento dela, o que indica a relevância do desenvolvimento de comportamentos relativos à solicitação de informações sobre processos de realização de atividades acadêmicas aos professores, no repertório comportamental dos estudantes.

Classe intermediária “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”

Em situações em que atividades acadêmicas serão realizadas por estudantes em conjunto, não é suficiente que apenas um ou alguns alunos que constituem um grupo de trabalho tenham clareza acerca das características da atividade solicitada. É importante que todos saibam o que precisa ser feito para aumentar a probabilidade de coesão no produto final da atividade. Nesse sentido, a segunda classe intermediária proposta a partir da decomposição da subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” (Figura 4) é denominada “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”.

A Tabela 13 contém os três comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”. São eles: “01. Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto”, “02. Pedir informações para colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”, “03. Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto”.

Tabela 13
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar compreensão de colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”

Nomes de classes de comportamentos
01. Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto
02. Pedir informações para colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto
03. Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto

Sobre a participação desigual entre estudantes na realização de atividades acadêmicas cooperativas, Barkley et al., (2012) sugerem que um dos motivos para baixo nível de participação de um estudante em atividades coletivas pode estar relacionado à insuficiência de algumas habilidades de comunicação em seu repertório. Considerando essa situação com um possível contexto de realização de atividade acadêmica em conjunto, a apresentação dos comportamentos “01. Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto” e “03. Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto” (Tabela 13) diminui a probabilidade de um ou mais

integrantes do grupo terem menor participação na execução de uma atividade por falta de clareza sobre ela, decorrente da dificuldade em ter iniciativa para expor suas dúvidas.

Classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”

A Tabela 14 contém a lista com os 13 comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”. Entre essas classes, algumas são mais diretamente relacionadas à identificação de recursos, como a classe “01. Identificar recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s), enquanto outras fazem referência a identificação de relações entre características da atividade acadêmica solicitada e outros aspectos externos à atividade (03 a 05).

Tabela 14
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Identificar recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
02. Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto
03. Relacionar atividade solicitada por docente com objetivos mais gerais da aula
04. Relacionar atividade solicitada por docente com próprios conhecimentos prévios acerca do tema da atividade
05. Indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada por docente
06. Listar etapas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto
07. Caracterizar etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
08. Escrever procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
09. Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em forma de fluxograma
10. Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em sequência
11. Identificar características das pessoas que compõem a audiência de uma apresentação oral a ser realizada
12. Propor objetivo(s) para uma exposição oral pública
13. Caracterizar possíveis problemas relacionados à realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)

O compartilhamento de recursos entre estudantes é importante para que a aprendizagem cooperativa ocorra de forma efetiva (Barkley et al., 2012). Para que estudantes possam compartilhar recursos para a realização de uma atividade acadêmica em conjunto, é adequado que eles saibam identificar características de recursos necessários para realizar a atividade. Essa é uma função importante da classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas” (Tabela 14).

Barkley et al. (2012) sugerem que, ao propor atividades acadêmicas cooperativas, os professores devem se atentar para que os grupos formados sejam amplos o suficiente para que tenham os recursos necessários para a aprendizagem. Considerando que, eventualmente, os docentes não interferem no processo de criação de grupos de estudantes para realização de atividades acadêmicas em conjunto (Oliveira et al., 2017), a apresentação de comportamentos das classes “01. Identificar recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “02. Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto” e “13. Caracterizar possíveis problemas relacionados à realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, aumentam a probabilidade de os estudantes formarem grupo e planejarem a realização das atividades solicitadas pelos professores de forma coerente com os recursos necessários, e dependendo menos da orientação dos docentes, desenvolvendo autonomia.

A autonomia durante a experiência universitária é relacionada com apoio social e bem estar psicológico de estudantes no ensino superior (Soares et al., 2009). Foi considerando a promoção de autonomia como um fator importante em contextos de cooperação entre estudantes que alguns comportamentos recomendados para professores na “Fonte de informação 2”, um livro sobre aprendizagem colaborativa apresentado como um “manual para professores universitários” (Barkley et al., 2012), foram identificados e adaptados considerando os próprios estudantes como os agentes que apresentam esses comportamentos (ver Apêndice E). Alguns desses comportamentos foram distribuídos na classe intermediária “Caracterizar recursos necessários para realização de atividade em conjunto com colegas” (Tabela 14), entre eles: “03. Relacionar atividade solicitada por docente com objetivos mais gerais da aula”, “04. Relacionar atividade solicitada por docente com próprios conhecimentos prévios acerca do tema da atividade”, “05. Indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada por docente”. São comportamentos que, quando não apresentados pelos professores, podem ser apresentados pelos próprios estudantes para maximizar suas aprendizagens durante a realização de atividades acadêmicas.

Subclasse geral de comportamentos “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”

O planejamento de atividades é apresentado como um comportamento que constitui as “habilidades colaborativas”, descritas como “formas de relacionamento com os outros, orientadas para executar uma atividade” (Alcântara et al., 2004, p. 8). Cabe questionar: quais comportamentos mais específicos são necessários para estudantes planejarem a realização de atividades acadêmicas em conjunto com outros estudantes, de modo a potencializar suas aprendizagens por meio de cooperação orientada para tal objetivo? As classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” tem a função de responder essa pergunta.

A Figura 5 representa a subclasse geral de comportamentos geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, as relações entre essa subclasse geral e as seis classes intermediárias que a constituem e as quantidades de comportamentos distribuídas em cada uma das seis classes intermediárias.

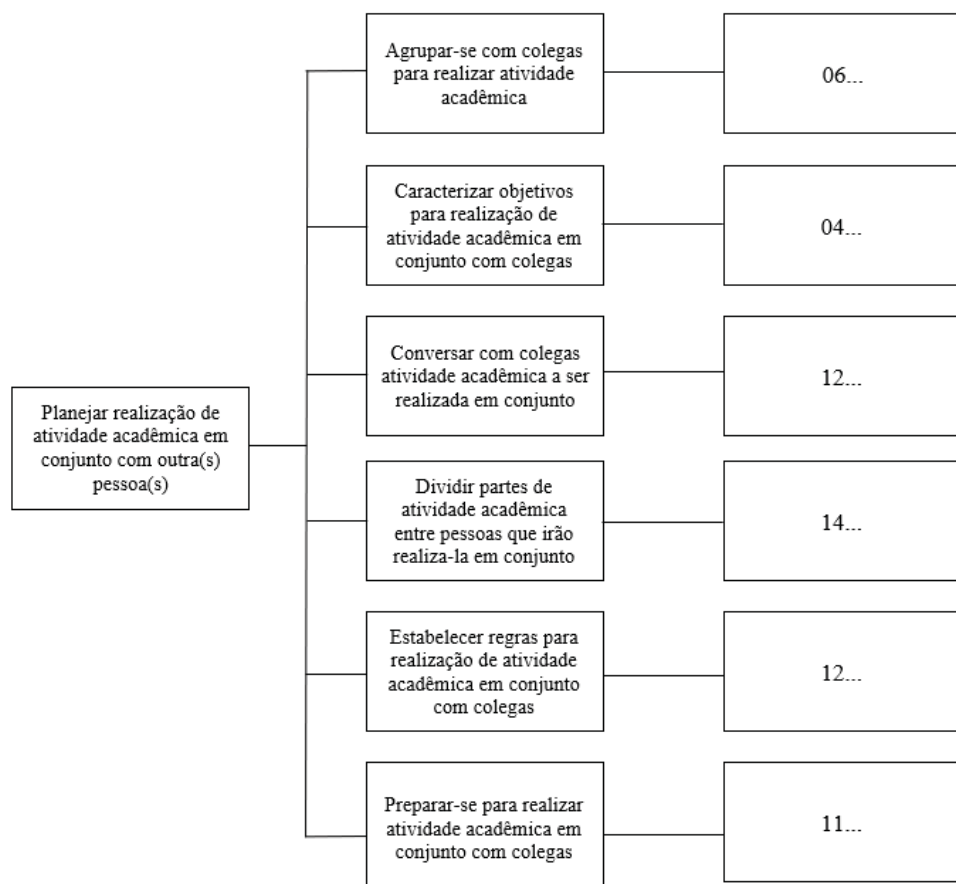


Figura 5. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.

Classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividades acadêmicas”

Quando um professor de um curso de nível superior solicita uma atividade indicando que ela seja realizada em grupo, o planejamento do processo de realização da atividade solicitada envolve decidir com quem a ou o estudante irá se reunir para, em conjunto, fazer o que precisa ser feito. A organização dos estudantes em grupos para realização de atividades de forma cooperativa pode ser definida pelos professores que solicitam as atividades, ou pelos próprios estudantes (Barkley et al., 2012; Kagan, 1985; Oliveira et al., 2017). Considerando as situações em que é possível que os estudantes tenham autonomia para decidir com quais colegas irão trabalhar, a classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividades acadêmicas” é constituída por comportamentos que, quando apresentados nessas situações, podem otimizar o planejamento e posterior execução de uma atividade acadêmica por meio de comportamentos cooperativos.

Na Tabela 15 é apresentada uma lista com os seis comportamentos constituintes da classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividades acadêmicas”. São eles: “01. Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas”, “02. Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas”, “03. Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas”, “04. Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade”. “05. Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas” e “06. Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas”

Tabela 15
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Agrupar-se com colegas para realizar atividade acadêmica”

Nomes de classes de comportamentos
01. Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas
02. Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas
03. Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas
04. Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade
05. Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas
06. Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas

Em uma investigação sobre a decisão de estudantes sobre com quais outros estudantes irão formar grupos para realizar atividades no ensino superior, foi concluído, por meio de medidas sociométricas, que essa decisão pode ser influenciada por diversas variáveis como tamanho do grupo e interesses da pessoa que escolhe (se orientados para realização de atividades acadêmicas ou para a aceitação social) (Horrocks & Wear, 1953). A partir dos resultados obtidos, os autores afirmam que as escolhas relativas à formação de grupos podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes. Quando estudantes formam grupos orientados pela aceitação social dos pares, eles têm desempenhos acadêmicos menores em comparação aos de estudantes que escolhem com quem irão trabalhar orientados pela realização da atividade em si (Horrocks & Wear, 1953). Esses dados sugerem a relevância do desenvolvimento, no repertório de estudantes universitários, de comportamentos das classes “01. Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas”, “02. Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas”, “03. Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas” e “04. Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade”. (Tabela 15).

Objetivos relacionados à percepção do estudante do quanto é aceito por seus pares são poucos úteis para o processo de formação de grupo, porque “estudar e sair com os amigos são situações diferentes que envolvem habilidades distintas, como conhecimentos acadêmicos e investimento em relações sociais, respectivamente” (Santos et al., 2015, p. 150). Como vimos, a qualidade dos relacionamentos interpessoais é importante para a experiência acadêmica, inclusive em termos de desempenho (Alcântara et al., 2004; Bardagi & Hutz, 2012), mas existem outros momentos adequados para investir em interações sociais ao longo de uma formação acadêmica.

Nesse sentido, variáveis relacionais são menos relevantes que outros aspectos possíveis de serem observados durante processos de formação de grupos, são exemplos os comportamentos constituintes das classes “05. Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas” e “06. Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas”, que valorizam determinados comportamentos mais diretamente relacionados a execução da atividade a ser realizada pelo grupo e, portanto, podem ter efeitos mais significativos sobre as aprendizagens decorrentes do trabalho cooperativo em atividades acadêmicas.

Classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Como vimos, o objetivo de uma atividade é um aspecto especialmente relevantes durante a caracterização de uma atividade acadêmica a ser realizada. Contudo, nem sempre os professores propõem objetivos claros e orientadores para as atividades que solicitam (Luiz & Botomé, 2017). É possível que os estudantes, em conjunto com seus pares, proponham objetivos para atividades que irão realizar, o que pode ser feito por meio da apresentação de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.

A Tabela 16 contém uma lista com quatro comportamentos relacionados à caracterização de objetivos para realização de atividades acadêmicas, durante planejamento dessas atividades, são eles: “01 Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica”, “02. Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s). objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)”, “03. Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo” e “04. Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo”.

Tabela 16
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica
02. Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s). objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)
03. Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo
04. Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo

As possibilidades de realização de objetivos pessoais afetam a maneira como estudantes percebem o ambiente universitário (Lima et al., 2017). Não obstante, a defesa de objetivos de membros de um grupo, caracteriza assertividade (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010), importante para a cooperação no ensino superior. Portanto, o desenvolvimento de comportamentos da classe intermediária “Caracterizar objetivos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (Tabela 16) aumenta a probabilidade de equilíbrio entre objetivos individuais e coletivos durante a realização de atividades acadêmicas.

Classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”

Comportamentos relacionados à conversação estão presentes em programas realizados com estudantes visando o desenvolvimento de habilidades sociais. Os resultados demonstram mudanças relativas a esses comportamentos no repertório dos participantes (e. g. Bolsoni-Silva, 2009; Lima et al., 2019). Entretanto, não são descritas especificações desse comportamento, como função ou conteúdo das conversas. Os comportamentos constituintes da classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” aumentam a clareza acerca do “conversar” em contextos de atividades acadêmicas.

Na Tabela 17 é apresentada uma lista com os 12 comportamentos constituintes da classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”. Alguns desses comportamentos fazem referência às condições necessárias para realizar conversas com função de planejamento de atividades (01 e 02), enquanto outras estão relacionadas à possíveis funções dessas conversas (03, 08, 09, 10 e 11).

Tabela 17
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”

Nomes de classes de comportamentos
01. Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto
02. Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada
03. Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante planejamento de atividade acadêmica a ser realizada
04. Fazer perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada
05. Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada
06. Ouvir outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada
07. Responder perguntas apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada
08. Identificar interesses de outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada
09. Caracterizar desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente
10. Definir objetivos coletivos em conjunto com outra(s) pessoa(s)
11. Definir projetos coletivos em conjunto com outra(s) pessoa(s)
12. Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada

Na percepção de estudantes universitários, a depender da situação, conversar no ambiente universitário pode prejudicar o desempenho acadêmico (Santos et al., 2015). Em

situações de planejamento de atividades acadêmicas a serem realizadas em conjunto de estudantes, é adequado que ocorram conversas orientadas para tal objetivo. A apresentação de comportamentos das classes “01. Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto”, “02. Iniciar conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada” diminuem a probabilidade de estudantes conversarem sobre o planejamento de uma atividade acadêmica em momento pouco adequado, como durante uma exposição oral de um professor de outra disciplina não relacionada à atividade a ser planejada, por exemplo, deixando de acessar um conteúdo relevante para suas formações.

Conversar sobre o planejamento de uma atividade acadêmica envolve o desenvolvimento de comportamentos que, apesar de características semelhantes aos constituintes da classe intermediária “Manejar perguntas durante conversa com pares em ambiente acadêmico” (Tabela 11), diferem pela especificidade de sua função. Nesse sentido as classes de comportamentos “04. Fazer perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada”, “05. Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada”, “06. Ouvir outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada” e “07. Responder perguntas apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada”, dizem respeito a fazer e responder perguntas especificamente em contexto de planejamento de atividades acadêmicas.

Fazer e responder perguntas de forma competente, depende da observação dos objetivos, do contexto e das demandas presentes no contexto (Del Prette & Del Prette, 2001). Nesse sentido, a adequação desses comportamentos quando apresentados em conversas a respeito do planejamento de atividades acadêmicas a serem realizadas em conjunto com colegas, dependerá da medida em que essas interações são orientadas para o planejamento da atividade.

Os comportamentos da classe “09. Caracterizar desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente” (Tabela 17) são relevantes para conversar com colegas sobre planejamentos de atividades acadêmicas, não necessariamente no sentido de expor, durante a conversa, as condições específicas de integrantes de um grupo de trabalho, que caracterizam esses desequilíbrios, mas para que os estudantes possam estar sob controle dessas diferenças, quando ocorrem, como variáveis relevantes para o planejamento das atividades. Diferenças relativas à renda e condições de moradia, por exemplo, caracterizam desvantagens para alguns estudantes, que por precisarem

conciliar trabalho e estudo, dispõem de menos tempo disponível para realização das atividades acadêmicas (Almeida, 2007).

Classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto”

Na Tabela 18 é apresentada uma lista com os 14 comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto”. Entre as classes de comportamentos constituintes dessa classe intermediária, algumas fazem referência aos critérios utilizados para dividir partes de uma atividade acadêmica entre membros de um grupo (classes de comportamento 02, 03, 04 e 09), enquanto outras são mais diretamente relacionadas ao processo de distribuição de tarefas (05, 06, 07, 08, 10, 11, 12 e 13).

Tabela 18
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes constituintes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto”

Nomes de classes de comportamentos
01. Propor em conjunto com membros de um grupo os procedimentos para realização de uma atividade
02. Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto
03. Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto
04. Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto
05. Dividir tarefas para realização de atividade acadêmica
06. Distribuir entre membros de um grupo responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto
07. Dividir partes de uma atividade acadêmica considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes
08. Dividir partes de uma atividade considerando grau de complexidade
09. Avaliar complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto
10. Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre integrantes de grupo de trabalho
11. Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre pessoa(s) considerando complexidade
12. Dividir partes de uma atividade por meio de sorteio
13. Planejar exposição oral de resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
14. Preparar recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada

Em uma discussão sobre aspectos disfuncionais de grupos de trabalho no ensino superior, Lima (2021) apresenta, a partir de resultados de estudantes anteriores, algumas características das interações entre estudantes relacionadas à divisão de tarefas de uma atividade acadêmica. Segundo o autor, a depender de características individuais dos estudantes, alguns

podem priorizar os resultados finais a serem obtidos pelos membros do grupo, em detrimento dos processos de trabalho, enquanto outros podem dividir tarefas visando minimizar a interação entre os membros do grupo durante o processo. Considerando essas possibilidades, as classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto” (Tabela 18) têm como função elucidar o processo de divisão de tarefas, de modo a aumentar o potencial de cooperação e aprendizagem.

Outra característica da realização de atividades acadêmicas por grupos de estudantes, diz respeito à possibilidade de participação excessiva por parte de alguns integrantes do grupo, impedindo ou prejudicando a participação de outros integrantes (Barkley et al., 2012; Lima, 2021). Essa característica, sugere a relevância da apresentação, durante o planejamento de uma atividade acadêmica em grupo, de comportamentos constituintes das classes “02. Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”, “03. Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” e “04. Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (Tabela 18) diminui a probabilidade de problemas relacionados a ausência de critérios para dividir tarefas entre integrantes de um grupo, como participações desiguais durante a execução da atividade.

Independentemente dos termos utilizados em referência às unidades a serem divididas entre estudantes para realização de uma atividade acadêmica (“tópicos”, “partes”, “tarefas” etc...), e dos possíveis critérios a serem observados no processo de decidir como a divisão dessas unidades será realizada, é importante que os estudantes saibam que as diferenças entre os critérios utilizados ou a ausência de critérios pode afetar a qualidade da execução da atividade. Nesse sentido, identifica-se a relevância de acrescentar, em programas de ensino que envolvam os comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto” (Tabela 18), outros comportamentos relativos à caracterização de possíveis relações entre os critérios utilizados durante a divisão de tarefas e a execução da atividade. Um exemplo de problema decorrente de falhas no processo de divisão de tarefas, é a falta de clareza, por parte de integrantes de um grupo, sobre suas próprias funções na realização da atividade acadêmica solicitada (Lima, 2021).

Classe intermediária “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

A Tabela 19 contém uma lista com os 12 comportamentos constituintes da classe intermediária “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”. Entre as classes de comportamentos constituintes dessa classe intermediária, algumas fazem referência a possíveis combinações sobre processos de decisão relativos à execução da atividade a ser realizada (classes de comportamentos 02, 03, 06, 07, 08), outras estão relacionadas à menção de comportamentos relevantes para o trabalho em conjunto (04 e 05). A classe de comportamento 12 é relacionada ao estabelecimento de prazos para realização de partes da atividade acadêmica.

Tabela 19
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Estabelecer regras para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Estabelecer regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto
02. Solicitar a opinião de outras pessoas acerca das possíveis decisões a serem tomadas
03. Solicitar que outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido apresentem argumentos sobre as decisões possíveis
04. Mencionar escuta ativa para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto
05. Mencionar respeito mútuo para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto
06. Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo
07. Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo
08. Propor técnicas de tomada de decisão em grupo pessoas que irão realizar atividade em conjunto
09. Rever procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto
10. Rever regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto
12. Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto

Na perspectiva da AC, regras são descrições de contingências, ou seja, descrições das relações entre aspectos do ambiente, ações e consequências dessas ações (Skinner, 1969). Nesse sentido, a probabilidade de apresentação de determinados comportamentos no repertório de indivíduos, pode ser influenciada por descrições verbais apresentadas por outros indivíduos. No que diz respeito ao planejamento de atividades acadêmicas, o estabelecimento de regras, de forma conjunta, possibilita que, a partir do conhecimento prévio dos estudantes acerca das consequências de determinadas ações durante a realização de atividades acadêmicas, eles possam sugerir uns aos outros que apresentem alguns comportamentos durante a execução das

atividades e evitem outros. Isso favorece que orientações comunicadas sejam seguidas, apesar de não garantir, uma vez que os comportamentos também podem ser controlados por experiências anteriores de contato direto com as consequências que produzem, no caso dos comportamentos controlados por contingências (Skinner, 1969).

O “respeito mútuo”, é entendido como um fator relevante para qualidade de estratégias cooperativas de aprendizagem no ensino superior (Barkley et al., 2012) e para o trabalho interprofissional, em que o respeito às diferenças inerentes as diversas profissões é necessário para a qualidade do trabalho em equipe (Aguilar-da-Silva et al., 2011), o que sugere a importância do comportamento “05. Mencionar respeito mútuo para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto” (Tabela 19) ser apresentado durante o estabelecimento de regras para realização de atividades acadêmicas, de modo a aumentar a probabilidade de manutenção do respeito durante a realização das atividades e posteriormente, após a formação, durante atuação em conjunto com colegas profissionais de outras áreas.

A apresentação de comportamentos relacionados a técnicas de tomada de decisão (“06. Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo”, “07. Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo” e “08. Propor técnicas de tomada de decisão em grupo pessoas que irão realizar atividade em conjunto” (Tabela 19) durante o estabelecimento de regras para funcionamento de um grupo cujos membros realizarão uma atividade acadêmica em conjunto, diminui a probabilidade de conflitos durante os processos de decisão inerentes à execução da atividade, como nas situações relacionadas aos comportamentos da subclasse geral “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, mais especificamente os da classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”, que serão apresentados na Tabela 21.

Classe intermediária “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Na Tabela 20 é apresentada uma lista com as 11 classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colega”, entre as quais, algumas estão relacionadas a coordenação de grupo (01 e 02), negociações (comportamentos 03 e 04) e avaliação do próprio repertório (06).

Tabela 20
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Preparar-se para realizar atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo
02. Caracterizar qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo
03. Caracterizar habilidade de convencer
04. Caracterizar habilidade de negociar
05. Identificar relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado
06. Avaliar o próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública
07. Planejar metas pertinentes aos próprios recursos disponíveis
08. Planejar realização de atividade acadêmica com antecedência
09. Identificar aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral
10. Identificar componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral
11. Estudar mais por meio de informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência

A ideia de que coordenar um grupo de trabalho significa convencer seus integrantes da efetividade de suas próprias propostas é um equívoco comum de algumas pessoas sobre esse processo (Del Prette & Del Prette, 2001). Nesse sentido, o desenvolvimento de comportamentos das classes “01. Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo”, “02. Caracterizar qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo”, “04. Caracterizar habilidade de negociar” e “05. Identificar relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado” (Tabela 20) podem aumentar a clareza sobre o que precisa e pode ser feito ao coordenar um grupo, preparando estudantes para possíveis situações em que lhes seja solicitado assumir o papel de coordenação durante a realização de uma atividade. A “coordenação de grupo” pode ser caracterizada como “a capacidade de promover e articular os desempenhos dos participantes em direção à consecução dos objetivos propostos ou previamente definidos” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 90), definição compatível com a cooperação em atividades acadêmicas.

Em atividades realizadas em grupo, é comum a interdependência entre comportamentos de integrantes do grupo relativos à execução da atividade (Albon & Jewels, 2012), o que sugere a importância do comportamento “08. Planejar realização de atividade acadêmica com antecedência”, para diminuir a probabilidade de falhas de planejamento individual, prejudicarem os desempenhos de outros estudantes durante atividade acadêmica.

Subclasse geral de comportamentos “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”

Após a criação de vínculos para realização de atividades acadêmicas, a caracterização e o planejamento dessas atividades, os estudantes precisam executar, em conjunto com colegas, as atividades solicitadas nesse formato. Para isso, é necessário apresentar comportamentos relacionados à tomada de decisão, discussões, interações com colegas relacionadas à atividade, manejo de problemas e críticas e exposição oral de resultados. As classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” foram propostas com a função de elucidar esses processos.

Na Figura 6 é representada a subclasse geral de comportamentos geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, suas relações com as seis classes intermediárias que a constituem, dentro de um sistema comportamental, e as quantidades de comportamentos distribuídas em cada uma das classes intermediárias.

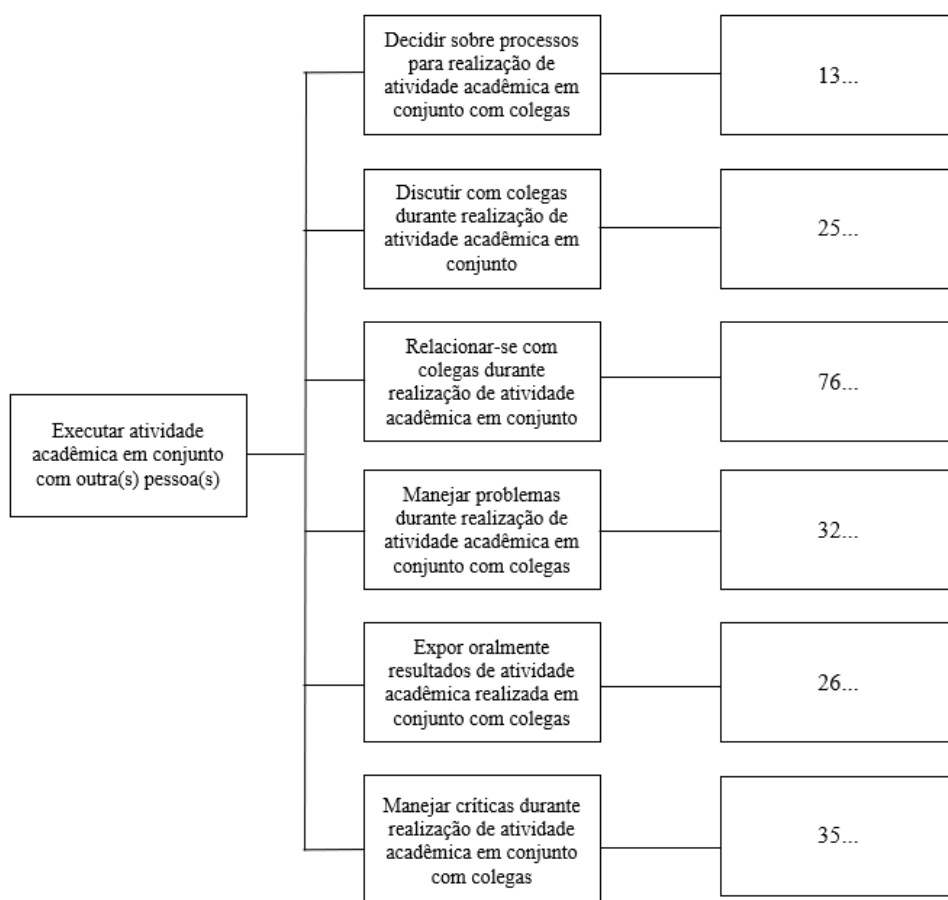


Figura 6. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.

Classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Albon e Jewels (2012) defendem que atividades cooperativas no ensino superior sejam propostas oferecendo condições para que os estudantes possam tomar decisões dentro de suas equipes, independente da disciplina em que a atividade é solicitada. Durante a execução de uma atividade por grupos de estudantes, muitas são as possibilidades de decisões a serem demandadas, desde as mais nucleares, como sobre fontes a serem utilizadas para a atividade, por exemplo, até as mais simples, como o estilo dos slides que serão produzidos para apresentar resultados produzidos. Existem diferentes “caminhos” para decidir sobre algo, e eles foram considerados para caracterizar os comportamentos da classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”.

Na Tabela 21 é apresentada uma lista com os 13 comportamentos constituintes da classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”. Entre eles, alguns são relacionados às características das decisões a serem tomadas (comportamentos 01 e 02), outros às técnicas para tomada de decisões possíveis de serem utilizadas (04 a 11).

Tabela 21
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Decidir sobre processos para realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Identificar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
02. Caracterizar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
03. Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada
04. Caracterizar autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo
05. Caracterizar compromisso como técnica para tomada de decisão em grupo
06. Caracterizar consenso como técnica para tomada de decisão em grupo
07. Caracterizar maioria como técnica para tomada de decisão em grupo
08. Respeitar à decisão da maioria durante realização de atividades acadêmicas
09. Caracterizar minoria negativa como técnica para tomada de decisão em grupo
10. Caracterizar técnicas para tomada de decisão em grupo
11. Caracterizar uso de critérios como técnica para tomada de decisão em grupo
12. Negociar com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto
13. Convencer membros de um grupo durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto

Algumas vantagens e desvantagens de diferentes técnicas de tomada de decisão são descritas na literatura sobre aprendizagem cooperativa (Barkley et al., 2012). A técnica “Autoridade”, em que integrantes dialogam abertamente sobre as decisões, mas a pessoa no papel de líder do grupo toma a decisão final, tem como vantagem a rapidez no processo de decisão, mas, por outro lado, tem como desvantagem a possibilidade de os integrantes do grupo não concordarem com a implementação de decisões tomadas por uma única pessoa. A técnica “Maioria”, por sua vez, também envolve condições de amplo diálogo, mas as opções possíveis são votadas para que a escolhida pelo maior número de pessoas seja a opção implementada. Essa técnica tem como vantagem ser um procedimento democrático, mas, tem a desvantagem de desconsiderar as opiniões da minoria entre os integrantes, o que pode aumentar a probabilidade de ocorrência de “panelinhas” (Barkley et al., 2012).

Outra técnica possível para tomada de decisões em grupo é denominada “Minoria Negativa”, em que os membros do grupo votam nas ideias consideradas menos adequadas e vão removendo ideias impopulares até que reste uma única ideia. Essa técnica também tem como vantagem ser mais democrática, além de favorecer o consenso quando existem muitas ideias e poucas pessoas para decidir. Uma desvantagem da técnica Minoria Negativa é que seu procedimento pode ser demorado e os membros do grupo que tiverem suas ideias votadas como impopulares podem ficar ressentidos. A técnica “Uso de Critérios” é caracterizada por um procedimento em que as pessoas que precisam decidir sobre algo, primeiro definem, em consenso, critérios para uma solução satisfatória por meio da decisão, então, juntos, avaliam as opções possíveis considerando os critérios estabelecidos. A vantagem dessa técnica é a possibilidade de usar medidas objetivas da qualidade da solução pretendida, mas, por outro lado, pode ser custoso estabelecer critérios adequados (Barkley et al., 2012).

Dadas as características das possíveis técnicas a serem utilizadas em decisões relativas à execução de atividades acadêmicas por grupos de estudantes, é relevante o desenvolvimento de comportamentos das classes “01. Identificar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “02. Caracterizar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) e “03. Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada”, para que os estudantes possam ter clareza sobre o que precisam decidir e, conhecendo as técnicas possíveis (comportamentos 04 a 11, Tabela 21), decidirem de forma coerente com os objetivos propostos para a atividade acadêmica que estão realizando, otimizando os seus recursos e favorecendo a cooperação durante o processo.

Classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”

Na Tabela 22 é apresentada uma lista com os 25 comportamentos constituintes da classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”. Entre eles, alguns são relacionados às próprias ideias apresentadas em uma discussão (comportamentos 04 a 07) outros ao manejo de ideias conflitantes apresentadas durante uma discussão (comportamentos 08 a 12).

Tabela 22
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”

Nomes de classes de comportamentos
01. Respeitar a liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) durante discussão
02. Respeitar as diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) durante discussão
03. Apresentar para outra(s) pessoa(s) as ideias relacionadas a um tema em discussão
04. Relacionar ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica
05. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com fatos
06. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com acontecimento
07. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com referências
08. Caracterizar relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica
09. Caracterizar convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)
10. Identificar pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s)
11. Caracterizar divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)
12. Identificar pontos da divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)
13. Expressar discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s)
14. Sugerir nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão
15. Dar oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentar(em) suas ideias durante discussão
16. Dar oportunidade para outra(s) pessoa(s) de sustentar(em) suas ideias durante discussão
17. Prestar atenção ao conteúdo da fala do(a) interlocutor(a)
18. Sugerir aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto
19. Elaborar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto
20. Estabelecer principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho
21. Organizar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto
22. Resumir as principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho
23. Reunir ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica
24. Avaliar tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s)
25. Desaprovar tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s)

Discutir com colegas é um comportamento que facilita o desempenho acadêmico, segundo a percepção de estudantes universitários (Santos et al., 2015). Esse comportamento é apresentado em procedimentos de treinos de habilidades sociais para estudantes de nível superior (e. g. Del Prette & Del Prette, 2003). Dada a utilidade das discussões na vida dos estudantes, é importante caracterizar esse comportamento visando elucidar alguns aspectos insuficientemente claros na literatura. O que discutir? Como discutir? Os comportamentos da classe intermediária “Discutir com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (Tabela 22) foram propostos visando responder esses questionamentos.

O desenvolvimento de comportamentos das classes “04. Relacionar ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica”, “05. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com fatos”, “06. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com acontecimento” e “07. Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com referências” possibilitam aumentar a clareza acerca das ideias apresentadas por um(a) estudante, para os demais estudantes envolvidos em uma mesma discussão. Uma vez que todas as pessoas envolvidas em uma situação têm clareza sobre as ideias apresentadas em uma discussão, a probabilidade de a discussão caracterizar cooperação, no sentido de obtenção de estímulos reforçadores para os envolvidos em uma ação conjunta, é aumentada.

Comportamentos de “concordar” e “discordar” são indicados como habilidades sociais relevantes para estudantes universitários (Bandeira & Quaglia, 2005; Lima et al., 2019), contudo, é importante considerar que existem outros comportamentos intermediários entre concordar e discordar a serem apresentados durante uma discussão e não há, necessariamente, uma dicotomia entre esses dois comportamentos, pela possibilidade de existirem pontos de convergência e divergência, concomitantemente, entre ideias apresentadas em uma discussão. Os comportamentos das classes “08. Caracterizar relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica”, “09. Caracterizar convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)”, “10. Identificar pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s)”, “11. Caracterizar divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)” e “12. Identificar pontos da divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)” são relevantes para possibilitar outras alternativas, durante uma discussão, além de concordâncias e discordâncias, favorecendo decisões que contemplem, em alguma medida, ideias apresentadas por diferentes integrantes de um mesmo grupo relacionadas à uma atividade acadêmica, otimizando a cooperação entre eles.

Classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”

A Tabela 23 contém uma lista com as 76 classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”. Alguns desses comportamentos fazem referência à defesa dos próprios direitos e dos direitos das outras pessoas envolvidas na realização de uma atividade acadêmica (comportamentos 06 a 10), aos sentimentos experienciados durante realização de atividade acadêmica (11 a 13) e ao manejo de feedbacks nessas situações (21 a 43).

Tabela 23
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (continua...)

Nomes de classes de comportamentos
01. Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais
02. Responsabilizar-se pela realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
03. Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
04. Contribuir com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo
05. Estimular a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo
06. Defender os próprios direitos durante realização de atividade acadêmica
07. Defender projetos coletivos durante realização de atividades acadêmicas
08. Defender interesses coletivos durante coordenação de grupo de trabalho
09. Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
10. Defender objetivos coletivos durante realização de atividades acadêmicas
11. Identificar os próprios sentimentos durante realização de atividades acadêmicas em conjunto
12. Controlar os próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
13. Expressar de maneira apropriada sentimentos negativos relacionados a comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
14. Reconhecer que muitas de nossas próprias necessidades somente podem ser satisfeitas por meio da mediação das demais pessoas
15. Articular-se com outros seguimentos sociais durante realização de atividades acadêmicas
16. Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade
17. Incentivar colegas com humor
18. Incentivar membros de um grupo a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto
19. Incentivar os membros de um grupo a manterem a atenção na atividade a ser realizada
20. Observar os comportamentos da(s) outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
21. Apresentar consequência agradável para comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
22. Definir feedback
23. Caracterizar feedback na teoria dos sistemas
24. Caracterizar feedback nas relações sociais
25. Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s)

Tabela 23**Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (continua...)**

Nomes de classes de comportamentos
26. Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica 27. Apresentar feedback positivo para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica 28. Chamar a pessoa para quem será apresentado feedback pelo nome dela 29. Manter contato visual com a pessoa para quem será apresentado feedback 30. Falar diretamente à pessoa para quem será apresentado feedback 31. Referir-se ao comportamento de outra(s) pessoa(s) no momento sem atribuí-lo como característica 32. Substituir feedback negativo pelo feedback positivo 33. Usar tom de voz calmo, porém audível, ao prover feedback à outra pessoa 34. Descrever desempenho de outra(s) pessoa(s) ao invés de avaliá-lo 35. Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s) 36. Elogiar ações de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica 37. Elogiar o desempenho de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica 38. Parabenizar colega por fazer comentário interessante ou perspicaz 39. Primar pela parcimônia ao dar feedback para outra(s) pessoa(s) 40. Pedir feedback para outra(s) pessoa(s) 41. Receber feedback de outra(s) pessoa(s) 42. Receber feedback de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica 43. Distinguir feedback de elogio e críticas 44. Avaliar a quem fazer pedidos a outra(s) pessoa(s) 45. Avaliar como fazer pedidos a outra(s) pessoa(s) 46. Avaliar quando fazer pedidos a outra(s) pessoa(s) 47. Pedir informações adicionais para colegas 48. Fazer pedido para um(a) amigo(a) 49. Fazer pedido para uma pessoa disponível 50. Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica 51. Atender a pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s) 52. Atender a pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s) 53. Avaliar a forma que um pedido foi feito por outra pessoa para aceitá-lo ou não 54. Avaliar a necessidade de outra pessoa para aceitar ou recusar um pedido feito por ela 55. Avaliar a ocasião em que um pedido é feito por outra pessoa para atendê-lo ou não 56. Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida 57. Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) 58. Avaliar se um pedido feito por outra(s) pessoa(s) é ou não abusivo 59. Recusar pedidos feitos por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividades acadêmicas 60. Dizer não a um pedido abusivo feito por outra pessoa sem se desculpar 61. Avaliar necessidade de apresentar justificativa ao recusar pedido abusivo 62. Apresentar breve justificativa ao recusar um pedido abusivo feito por outra pessoa 63. Dispor-se a partilhar dificuldades com outra(s) pessoa(s) 64. Dispor-se a partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s) 65. Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica

Tabela 23**Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (continuação)**

Nomes de classes de comportamentos
66. Fazer perguntas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto
67. Parafrasear fala de colega que contenha ideia pouco clara
68. Repetir fala de colega que contenha ideia pouco clara
69. Parafrasear fala de colega(s) durante conversa sobre execução de atividade acadêmica em conjunto
70. Comunicar-se de forma verdadeiramente empática com outra(s) pessoa(s)
71. Observar as expressões faciais de outra(s) pessoas(s)
72. Observar desempenho de outra(s) pessoa(s)
73. Observar expressões corporais de outra(s) pessoa(s)
74. Validar sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)
75. Coordenar grupo durante realização de atividades acadêmicas em conjunto
76. Desenvolver relação de confiança com membros de um grupo durante coordenação

É comum a ocorrência de relações de interdependência entre partes constituintes de uma atividade acadêmica de nível superior (Lima, 2021). Os comportamentos das classes “01. Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais”, “02. Responsabilizar-se pela realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e “03. Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” (Tabela 23), são importantes para que a interdependência entre as partes cumpra a função de otimizar as aprendizagens de membros de um mesmo grupo, inclusive no que diz respeito aos comportamentos importantes para trabalhar em grupo em contextos profissionais, diminuindo a probabilidade dessas relações de dependência prejudicarem a execução da atividade. O respeito aos processos de gerenciamento de processos é caracterizado como demonstração de “responsabilidade moral”, característica importante aumentar o desempenho de membros de uma equipe durante atividades acadêmicas cooperativas (Ainsworth, 2016).

Quando os direitos das pessoas envolvidas em interações sociais são defendidos, os integrantes do grupo diminuem a probabilidade de estimulação aversiva produzida por comportamentos agressivos (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Os comportamentos das classes “06. Defender os próprios direitos durante realização de atividade acadêmica”, “07. Defender projetos coletivos durante realização de atividades acadêmicas”, “08. Defender interesses coletivos durante coordenação de grupo de trabalho”, “09. Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” e “10. Defender objetivos

coletivos durante realização de atividades acadêmica” (Tabela 23) são compatíveis com a defesa de direitos interpessoais durante a execução de atividades acadêmicas e, por evitarem estimulação aversiva durante esse processo, otimizam a cooperação entre os estudantes.

Os comportamentos das classes “11. Identificar os próprios sentimentos durante realização de atividades acadêmicas em conjunto”, “12. Controlar os próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” e “13. Expressar de maneira apropriada sentimentos negativos relacionados a comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” são semelhantes aos comportamentos propostos na classe intermediária “Ajustar o próprio comportamento durante interações sociais em ambiente acadêmico” (Tabela 10), relacionados ao estabelecimento de vínculos entre estudantes visando a realização de atividades acadêmicas. No contexto da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto”, esses comportamentos cumprem a função de manter ou fortalecer vínculos previamente estabelecidos, no sentido de manejar variáveis relativas ao próprio comportamento, evitando ocorrência de comportamentos agressivos e conflitos.

O manejo de feedbacks (aspecto nuclear dos comportamentos 23 a 43, Tabela 23) tem potencial de aumentar o desempenho em tarefas realizadas em organizações (Torres & Gusso, 2017). Universidades são organizações sociais (De Luca et al., 2013) e, portanto, a apresentação de feedbacks modifica a qualidade dos trabalhos realizados nesse contexto. Em situações de ensino, é indicado que os professores apresentem feedbacks relativos aos comportamentos dos estudantes que demonstram seus aprendizados, imediatamente após a apresentação de tais comportamentos, pelo fato de a proximidade temporal entre uma resposta e a consequência produzida ser crucial para o “estabelecimento mais rápido e fidedigno de uma relação comportamental, o que significa aprendizado mais eficaz” (Henklain & Carmo, 2013, p. 715). Mas será que apenas os feedbacks apresentados por professores são úteis para o aprendizado?

Eventualmente, atividades acadêmicas solicitadas para serem feitas por grupo de estudantes, são executadas em ambientes externos às salas de aula, longe da supervisão de professores (Barkley et al., 2012), o que sugere a importância de que os estudantes possam apresentar feedback entre eles, para otimizar o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com os objetivos propostos para a atividade, o que caracteriza uma vantagem do comportamento cooperativo durante a realização de atividades acadêmicas.

Classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Na Tabela 24 é apresentada uma lista com as 32 classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”. Entre as classes de comportamentos listadas, algumas fazem referência à caracterização de eventuais problemas durante a realização de atividades por pares de estudantes (classes de comportamento 02 a 04, Tabela 24). Outras classes de comportamentos são relacionadas às soluções possíveis para os problemas caracterizados (05 a 09), à mediação de conflitos (10 e 11), à expressão de sentimentos relativos a problemas ocorridos durante realização de atividades acadêmicas (12 a 23) e a problemas relacionados às produções realizadas pelos estudantes durante execução de atividades acadêmicas em conjunto (27 a 31).

Tabela 24
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (continua...)

Nomes de classes de comportamentos
01. Resolver problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s).
02. Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)
03. Caracterizar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto
04. Pedir aos colegas que identifiquem problemas relacionados a trabalhar em grupo
05. Identificar alternativas possíveis para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
06. Pedir aos colegas que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo
07. Avaliar cada alternativa possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
08. Escolher estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
09. Implementar estratégia escolhida para solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade
10. Mediar conflito entre colegas
11. Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto
12. Protestar diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade
13. Expressar desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade
14. Expressar raiva provocada pelo comportamento de outra(s) pessoa(s) diretamente a ela(s)
15. Referir-se ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis e não a ela
16. Pedir para outra(s) pessoa(s) mudança de comportamento
17. Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
18. Discutir problemas graves com integrante de grupo de trabalho em particular

Tabela 24**Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (continuação)**

Nomes de classes de comportamentos
19. Especificar consequências para o equilíbrio pretendido na relação com outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica
20. Esclarecer mal entendidos durante desentendimentos com outra(s) pessoa(s)
21. Admitir os próprios equívocos para outra(s) pessoa(s) durante desentendimentos
22. Pedir desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos
23. Expressar interesse em superar divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)
24. Avaliar necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica
25. Identificar momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica
26. Interagir com docente que solicitou atividade acadêmica
27. Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho
28. Explicar para pessoa cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões
29. Contribuir com partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)
30. Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade produzidas por outra(s) pessoa(s)
31. Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)
32. Modificar quantidade de pessoas em grupo de trabalho

Durante a realização de atividades acadêmicas por meio de comportamentos cooperativos no ensino superior, podem ocorrer problemas relacionados a dificuldades dos estudantes para identificar horários comuns para execução da atividade, estabelecer prazos para produzir partes da atividade ou definir procedimentos para alcançar os objetivos propostos (Lima, 2021). Nesse sentido, o comportamento de “resolver problemas” é considerado uma habilidade importante para estudantes universitários (Bolsoni-Silva et al., 2009; Soares & Del Prette, 2015). Considerando que para resolver um problema, é necessário antes, caracterizar o problema a ser resolvido, a apresentação de comportamentos das classes “02. Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “03. Caracterizar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto”, “04. Pedir aos colegas que identifiquem problemas relacionados a trabalhar em grupo”, em momentos anteriores à aplicação de estratégias com potencial de solução, contribui com a caracterização do repertório necessário para intervir, por meio de planejamento, sobre eventuais problemas, diminuindo a probabilidade de dificuldades relacionadas à falta de clareza acerca de um problema prejudicarem a sua solução e, indiretamente, o potencial de cooperação entre membros de um mesmo grupo de trabalho.

Os comportamentos das classes “05. Identificar alternativas possíveis para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “06. Pedir aos colegas que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo”, “07. Avaliar cada alternativa possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”. “08. Escolher estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e “09. Implementar estratégia escolhida para solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade” (Tabela 24) são mais diretamente relacionadas à caracterização e ao uso de estratégias possíveis para solucionar os problemas identificados.

Outros comportamentos da classe intermediária “Manejar problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas” (Tabela 24) fazem referência ao manejo dos próprios comportamentos de um ou uma estudante diante de situações de realização de atividades acadêmicas com colegas em que são identificados problemas relacionados aos comportamentos apresentados por outros estudantes nesse contexto. São eles: “13. Expressar desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade”, “14. Expressar raiva provocada pelo comportamento de outra(s) pessoa(s) diretamente a ela(s)”, “15. Referir-se ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis e não a ela”, “16. Pedir para outra(s) pessoa(s) mudança de comportamento” e “17. Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” (Tabela 24). A expressão adequada de sentimentos negativos caracteriza assertividade em interações sociais (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010) e por preservar os vínculos estabelecidos entre as pessoas envolvidas nessas interações, é compatível com cooperação em atividades acadêmicas de nível superior.

Os comportamentos constituintes das classes: “27. Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho”, “28. Explicar para pessoa cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões”, “29. Contribuir com partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)”, “30. Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade produzidas por outra(s) pessoa(s)” e “31. Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)” são relacionados à participação desigual durante a realização de atividades acadêmicas por grupos de estudantes, uma contingência comum em aprendizagens cooperativas no ensino superior (Barkley et al., 2012). O desenvolvimento

desses comportamentos aumenta a probabilidade de os estudantes serem capazes de intervir em situações de desequilíbrio de participação na execução de partes de uma atividade acadêmica, considerando a função dos comportamentos que caracterizam esse desequilíbrio, preservando o vínculo entre as pessoas envolvidas, pedindo autorização para sugerir modificações na produção de um colega antes de fazer isso, por exemplo. Ao mesmo tempo, a possibilidade de um ou uma estudante contribuir com partes de uma atividade inicialmente atribuídas a outro(a) colega, caracteriza cooperação, a medida em que os comportamentos dos integrantes do grupo enfatizam a obtenção das consequências decorrentes da realização da atividade, como as avaliações realizadas pelos professores que solicitam as atividades e as aprendizagens relativas aos objetivos da atividade.

No sentido de uma distribuição mais igualitária das consequências do comportamento cooperativo durante a realização de atividades acadêmicas, parece importante que, a partir das consequências produzidas por meio da apresentação de comportamentos da classe “27. Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho” (Tabela 24), o baixo nível de participação de um(a) colega integrante de um grupo de trabalho seja considerado um problema, quando há pouca possibilidade de controle, pelo(a) estudante que participa pouco e pelos demais estudantes, sobre as variáveis que influenciam a insuficiência de participação. As principais características desse possível problema, envolvem a dificuldade de acessar as condições de ensino propostas para a atividade, prejudicando a aprendizagem do(a) colega cuja participação é inferior a dos demais. Essa situação exemplifica um contexto para apresentação dos comportamentos da classe “06. Pedir aos colegas que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo” (Tabela 24), indicando relações possíveis entre comportamentos caracterizados por meio do presente dentro de um sistema comportamental.

Classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”

A Tabela 25 contém uma lista com os 26 comportamentos constituintes da classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”. Entre esses comportamentos, alguns são relacionados à própria pessoa que expõe informações oralmente (comportamentos 01 a 16, Tabela 25), outros a interações possíveis entre quem realiza uma exposição oral e pessoas que fazem parte do público que assiste a apresentação (18 a 25).

Tabela 25
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Falar em público
02. Caracterizar habilidade de falar em público
03. Identificar habilidades interpessoais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral
04. Manter postura adequada durante exposição oral
05. Regular a velocidade da própria fala durante exposição oral
06. Regular as próprias expressões faciais durante exposição oral
07. Regular o próprio tom de voz durante exposição oral
08. Regular os próprios gestos durante exposição oral
09. Controlar o uso de repetições de palavras durante exposição oral
10. Controlar o uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral
11. Controlar a própria ansiedade produzida pela necessidade de falar em público
12. Avaliar importância de determinados aspectos para uma exposição oral
13. Observar o próprio comportamento ao longo de uma apresentação oral
14. Iniciar uma exposição oral apresentando o(s) seu(s) objetivo(s) para o público
15. Utilizar terminologia adequada durante exposição oral de resultados de atividades acadêmicas
16. Adaptar terminologia a ser utilizada em exposição oral pública às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência
17. Parafrasear contribuições durante apresentação oral
18. Elogiar outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral
19. Fazer contato visual com pessoa(s) da audiência durante exposição oral
20. Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral
21. Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas no que está sendo apresentado
22. Manejar ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral
23. Preparar estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada
24. Reagir de forma adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral
25. Responder adequadamente perguntas feitas por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral
26. Resumir contribuições durante apresentação oral

O comportamento de “falar em público” é considerado “um dos desempenhos sociais que mais requerem competência, pois, embora o que se tenha a dizer seja extremamente relevante e valioso, essa atribuição depende muito da qualidade da apresentação” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 92). Considerando a noção de “competência social” como um atributo avaliativo da função de comportamentos apresentados durante interações sociais para atender as demandas presentes nos contextos em que essas interações ocorrem (Soares & Del Prette, 2015), os comportamentos constituintes das classes 01 a 16 (Tabela 25), possibilitam aumentar a clareza dos estudantes sobre aspectos a serem observados e manejados durante apresentações

orais de resultados obtidos por meio de atividades acadêmicas de nível superior, que também podem acontecer em atividades realizadas em grupos (Barkley et al., 2012), aumentando a probabilidade de eles exporem os resultados produzidos de forma competente, ou seja, coerente com os objetivos propostos e de forma clara.

Situações de exposição oral em sala de aula podem produzir respostas de ansiedade em estudantes e o excesso de ansiedade pode prejudicar o desempenho acadêmico dos estudantes e até mesmo influenciar a evasão escolar (Oliveira & Duarte, 2004). Nas universidades, as condições para o desenvolvimento de comportamentos relativos ao falar em público são insuficientes (Crestani, 2019). Portanto, a apresentação de alguns comportamentos constituintes da classe intermediária “Expor oralmente resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”, durante a realização de exposições orais de resultados de atividades acadêmicas, podem, a medida que exercem função de estímulo reforçador para o comportamento de outros estudantes envolvidos nessas situações, diminuir a ansiedade potencialmente produzidas pelas contingências e refinar o repertório de estudantes para falar em público. É uma forma de cooperar não apenas com os membros de um mesmo grupo que realiza uma atividade e expõe seus resultados, mas com outros colegas de uma mesma turma que realizam os mesmos processos. Entre os comportamentos com esse potencial, destacam-se os das classes: “18. Elogiar outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral” e “20. Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral”.

Classe intermediária “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Na Tabela 26 é apresentada uma lista com 35 classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”. Entre essas classes de comportamentos, algumas fazem referência a avaliação de críticas apresentadas durante a realização de atividades acadêmicas (classes de comportamentos 03 a 10, Tabela 26). Outras classes de comportamentos são relacionadas a possíveis reações diante de críticas apresentadas (11 a 17). As classes de comportamentos 18 a 35 (Tabela 26) são dizem respeito ao manejo de variáveis relevantes para apresentar a críticas a comportamentos apresentados por outras pessoas durante interações sociais inerentes à realização de atividades acadêmicas no ensino superior.

Tabela 26
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar críticas durante realização de atividade acadêmica em conjunto com colegas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Lidar com críticas apresentadas por outra(s) pessoa(s)
02. Lidar com críticas feitas por outra(s) pessoas(s) durante realização de atividades acadêmicas
03. Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa
04. Aceitar o conteúdo de uma crítica apresentada por outra pessoa
05. Distinguir crítica de desabafo
06. Distinguir fato de percepção
07. Avaliar objetivo da crítica apresentada por outra(s) pessoa(s)
08. Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada por outra(s) pessoa(s)
09. Avaliar se a crítica apresentada por outra pessoa trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato
10. Avaliar se a crítica foi feita por outra(s) pessoa(s) de maneira apropriada
11. Esclarecer-se com o(a) interlocutor(a) que apresentou críticas ao seu comportamento
12. Esclarecer para a pessoa que critica quando algum aspecto da crítica for inadequado
13. Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita com objetivo inadequado
14. Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita de forma inadequada
15. Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita em momento inadequado
16. Rejeitar crítica inadequada feita por outra(s) pessoas
17. Solicitar que colega reformule fala que pareça desconcertante para membros de um grupo
18. Identificar situação adequada para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa
19. Criticar o comportamento de outra pessoa de forma socialmente competente
20. Criticar o comportamento de outra pessoa para contribuir com o desenvolvimento dela
21. Caracterizar “técnica do sanduíche” para fazer críticas de forma adequada
22. Identificar aspectos positivos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado
23. Identificar aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado
24. Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado
25. Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado
26. Referir-se ao aspecto negativo do comportamento da pessoa que receberá uma crítica
27. Dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação
28. Enfatizar comportamento(s) que a pessoa apresenta ao apresentar uma crítica a ela
29. Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado
30. Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado
31. Adequar-se à situação para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa
32. Adequar-se às condições da outra pessoa para criticar o seu comportamento
33. Apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa em tom adequado
34. Avaliar condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica
35. Controlar as próprias emoções ao apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa

A depender da maneira como são apresentadas, as críticas podem prejudicar a apresentação de comportamentos relevantes para situações de ensino e aprendizagem. Oliveira e Duarte (2004) descrevem uma situação relatada por uma estudante universitária, em que uma crítica apresentada por uma professora, em frente aos colegas de turma, sobre a natureza de uma pergunta apresentada pela estudante, contribuiu para que ela abandonasse a disciplina ministrada pela docente que criticou. É um exemplo do potencial aversivo que algumas críticas podem ter para os estudantes, o que sugere a relevância do desenvolvimento de comportamentos relacionados ao “receber críticas” e ao “fazer críticas”, sendo que as propriedades desse último influenciam como as críticas podem ser recebidas por outra(s) pessoa(s).

Sobre o manejo de críticas apresentadas por outras pessoas aos comportamentos apresentados por um(a) estudante, os comportamentos das classes “03. Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa”, “04. Aceitar o conteúdo de uma crítica apresentada por outra pessoa”, “05. Distinguir crítica de desabafo”, “06. Distinguir fato de percepção”, “07. Avaliar objetivo da crítica apresentada por outra(s) pessoa(s)”, “08. Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada por outra(s) pessoa(s)”, “09. Avaliar se a crítica apresentada por outra pessoa trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato” e “10. Avaliar se a crítica foi feita por outra(s) pessoa(s) de maneira apropriada” (Tabela 26), envolvem a observação e avaliação de possíveis variáveis constituintes de uma crítica recebida. Esses comportamentos são úteis para o processo de decisão da pessoa que recebe a crítica sobre como reagir à situação.

Uma vez avaliadas as características de uma crítica apresentada ao comportamento de um(a) estudante, os comportamentos “11. Esclarecer-se com o(a) interlocutor(a) que apresentou críticas ao seu comportamento” e “12. Esclarecer para a pessoa que critica quando algum aspecto da crítica for inadequado” (Tabela 26) são caracterizados como reações possíveis às críticas apresentadas, a depender da medida em que a crítica for considerada adequada. Esse “esclarecimento” a ser realizado com a pessoa que criticou o comportamento de um(a) estudante, é relacionado à manutenção do vínculo estabelecido entre as pessoas que estão trabalhando em conjunto e pode favorecer mudanças comportamentais relevantes para a cooperação durante a realização de atividades acadêmicas.

De forma semelhante à avaliação de aspectos relativos à uma crítica recebida, a apresentação de uma crítica ao comportamento de outra pessoa também pode ser realizada considerando essas propriedades, para que o vínculo seja mantido. É a função dos comportamentos constituintes das classes 18 a 35 (Tabela 26).

Subclasse geral de comportamentos “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”

Uma vez que foram estabelecidos os vínculos com colegas visando a realização de atividades acadêmicas e essas atividades foram caracterizadas, planejadas e executadas, chega o momento em que existe a oportunidade de os próprios estudantes apresentarem comportamentos que geralmente são apresentados por professores: avaliar resultados produzidos por meio as atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas. Aumentar a probabilidade de os estudantes apresentarem comportamentos compatíveis com essa possibilidade, é a função dos comportamentos constituintes da quinta subclasse geral de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”. Essa subclasse geral contém 21 dos 454 caracterizados no presente estudo.

A Figura 7 contém uma representação da subclasse geral de comportamentos “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e de suas relações com as três classes intermediárias que a constituem: “Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas”, “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas” e “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”. À direita na figura são apresentados quadros com a quantidade de comportamentos em cada uma das três classes intermediárias.

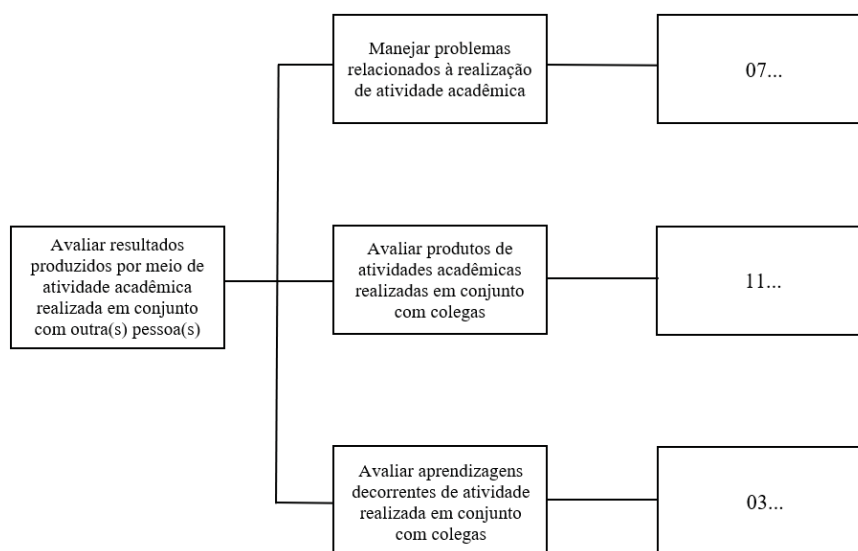


Figura 7. Classes de comportamentos constituintes da subclasse geral “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.

Classe intermediária “Manejar problemas relacionados à realização de atividade acadêmica”

A Tabela 27 contém uma lista com as sete classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas”. Entre esses comportamentos, o comportamento 01 faz referência à avaliação dos efeitos produzidos por estratégias utilizadas, durante a realização das atividades, como tentativa de resolver problemas identificados. Os comportamentos 02 e 03 são relacionadas à avaliação da participação de integrantes de um mesmo grupo na execução de uma atividade, após a sua conclusão. Os comportamentos 04 a 07, por sua vez, são relacionados a possíveis intervenções relacionadas a problemas identificados e não solucionados durante o processo de realização de uma atividade em conjunto com colegas.

Tabela 27
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Manejar problemas relacionados a atividades acadêmicas realizadas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Avaliar efeitos de estratégias utilizadas para solucionar problemas durante realização de atividade acadêmica
02. Avaliar o grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica
03. Avaliar o grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica
04. Comunicar para colegas dificuldades relacionadas à realização de partes de atividade acadêmica
05. Excluir de trabalho acadêmico pessoa(s) que não contribuíram para sua realização
06. Conversar com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica
07. Trocar de grupo para realizar atividade acadêmica

Uma vez que estratégias foram implementadas durante a realização de atividades acadêmicas com objetivo de solucionar problemas identificados ao longo do processo, é importante que os efeitos dessas estratégias sejam avaliados. O comportamento “01. Avaliar efeitos de estratégias utilizadas para solucionar problemas durante realização de atividade acadêmica” tem essa função e, quando apresentado, aumenta a probabilidade de estratégias bem sucedidas serem caracterizadas e reaplicadas, caso problemas semelhantes aos solucionados por meio dessas estratégias ocorram no futuro.

O desenvolvimento de comportamentos constituintes das classes “02. Avaliar o grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica” e “03.

Avaliar o grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica” (Tabela 27) possibilita que os estudantes avaliem a qualidade da cooperação inerente a realização de atividades acadêmicas, no que diz respeito ao potencial de produzir consequências reforçadoras para as pessoas envolvidas nesse processo. Por “envolvimento”, pode-se considerar a frequência de comportamentos apresentados por colegas durante as discussões realizadas para planejamento e execução de atividades acadêmicas, relativos à expressão de opiniões, sugestões e ideias, enquanto a ideia de “participação” é mais diretamente relacionada aos comportamentos de produção dos conteúdos necessários para completar uma atividade acadêmica.

A avaliação dos desempenhos de colegas quanto às variáveis “envolvimento” e “participação”, após a realização de uma atividade acadêmica em conjunto com eles, pode ser um recurso utilizado para decidir, em novas oportunidades de realização de atividades de forma cooperativa, entre a possibilidade de trabalhar com as mesmas pessoas ou com outras. É interessante que essa decisão considere também, características da atividade realizada (possíveis de serem identificadas por meio de comportamentos constituintes da subclasse geral “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, Figura 4) e do próprio desempenho relativo à realização da atividade (possível de ser caracterizado por meio de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, Tabela 29).

Os comportamentos “05. Excluir de trabalho acadêmico pessoa(s) que não contribuíram para sua realização”, “06. Conversar com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica” e “07. Trocar de grupo para realizar atividade acadêmica” (Tabela 27), podem ser considerados “últimos recursos” para situações em que a avaliação sobre a qualidade da cooperação para realizar atividades acadêmicas em conjunto for significativamente negativa, mesmo após tentativas de modificar comportamentos importantes para alcançar os objetivos propostos para as atividades. Conflitos relacionados à insuficiência de esforços, de um ou mais integrantes de um grupo de trabalho, para realização de atividades acadêmicas, podem afetar a aprendizagem individual, a aprendizagem conjunta e as emoções experienciadas nesse contexto (Lima, 2021). Nesse sentido, o “rompimento” de uma ou mais relações de trabalho no contexto acadêmico, relativo à realização de atividades e não necessariamente a outros aspectos relacionais, como amizade ou afetividade, pode diminuir a probabilidade de prejuízos para a formação dos estudantes e para a saúde mental deles durante a experiência universitária.

Classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”

Na Tabela 28 é apresentada uma lista com as 11 classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”. Entre as classes de comportamentos que constituem essa classe intermediária, algumas fazem referência à avaliação das partes produzidas por diferentes estudantes para uma mesma atividade acadêmica (01 a 03), outras são relacionadas a interações entre integrantes de um mesmo grupo de trabalho visando comunicar suas avaliações sobre o que foi realizado (04 a 09). A classe de comportamento 11 diz respeito à possibilidade de os estudantes celebrarem os resultados obtidos por meio de trabalhos cooperativos.

Tabela 28
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”

Nomes de classes de comportamentos
01. Ler partes de atividade acadêmica realizadas por outra(s) pessoa(s)
02. Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas
03. Avaliar coesão entre produções de diferentes pessoas para realização de uma mesma atividade acadêmica
04. Marcar reuniões antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s)
05. Reunir-se com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar atividade acadêmica
06. Apresentar para membros de um grupo a própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto
07. Expressar as próprias opiniões para outra(s) pessoa(s) durante avaliação de atividade acadêmica realizada em conjunto com ela(s)
08. Modificar características de produtos de partes constituintes de uma atividade considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade
09. Comunicar para colegas partes de trabalho acadêmico realizadas ou não realizadas
10. Sintetizar informações após conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
11. Comemorar conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)

A avaliação de produtos de partes realizadas por diferentes integrantes de um grupo de trabalho para uma mesma atividade acadêmica possibilita aferir, em alguma medida, as aprendizagens dos membros do grupo relacionadas à atividade realizada. Albon e Jewels (2014) afirmam que o “Monitoramento Mútuo de Desempenho” (MPM, da expressão em inglês *Mutual Performance Monitoring*) - caracterizado como comportamentos apresentados por estudantes para acompanhar o trabalho de outros membros de uma equipe, enquanto realizam seus próprios trabalhos, visando garantir que os procedimentos sejam realizados corretamente

– é fundamental para aprendizagem de estudantes em atividades realizadas em equipe. Segundo os autores, o MPM possibilita o compartilhamento de conhecimentos especializados e a distribuição de estímulos reforçadores entre todos as pessoas envolvidas na realização de uma atividade.

A apresentação de comportamentos constituintes das classes “01. Ler partes de atividade acadêmica realizadas por outra(s) pessoa(s)”, “02. Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas” e “03. Avaliar coesão entre produções de diferentes pessoas para realização de uma mesma atividade acadêmica” é compatível com a proposta de Albon e Jewels (2014) e, portanto, o desenvolvimento desses comportamentos pode aumentar o potencial de aprendizagens decorrentes da realização de uma atividade acadêmica por estudantes em conjunto, uma característica do tipo de cooperação em atividades acadêmicas proposto neste estudo, em que as consequências a serem produzidas pela atuação conjunta dos estudantes dizem respeito às suas aprendizagens, e não outras medidas menos significativas para avaliar o desenvolvimento de comportamentos profissionais durante um curso de nível superior, como valores de notas, por exemplo. Além disso, avaliar a coerência entre produtos de partes de uma atividade acadêmica, entre a conclusão dessas partes e a entrega da atividade completa para o(a) docente que solicitou, possibilita que alterações sejam feitas visando aumentar o grau de coerência da atividade antes da entrega.

O comportamento “11. Comemorar conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” (Tabela 28), identificado na “Fonte de informação 2” (Barkley et al., 2012), é indicado como um comportamento a ser apresentados por professores após a conclusão de atividades acadêmicas solicitadas para seus alunos realizarem em conjunto. Bem, apesar da possibilidade de professores oferecerem condições para que os estudantes comemorem suas realizações no ambiente acadêmico ser interessante, não parece haver impeditivos para que os próprios estudantes comemorem, da forma que considerem adequada, a conclusão de atividades realizadas em conjunto.

Na literatura sobre habilidades sociais de universitários são descritas diferenças entre situações vivenciadas no ambiente acadêmico relacionadas ao “estudar”, que envolvem habilidades acadêmicas, e situações relacionadas ao “sair”, em referência a atividades recreativas que demandam maior investimento em relações sociais (Bartholomeu et al., 2011). É possível afirmar que, à medida que os estudantes disponham, entre eles, de condições para comemorar resultados produzidos em atividades acadêmicas, as diferenças entre estudar e sair

sejam atenuadas, favorecendo a satisfação pessoal relacionada à cooperação em atividades acadêmicas.

Classe intermediária “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas”

A Tabela 29 contém uma lista com três comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas”. São eles: “01. Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)”, “02. Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade” e “03. Avaliar exposição oral de resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”.

Tabela 29
Classes de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar aprendizagens decorrentes de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”

Nomes de classes de comportamentos
01. Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)
02. Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade
03. Avaliar exposição oral de resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)

Comportamentos relacionados à avaliação, por conta própria, dos comportamentos aprendidos ou refinados em seus repertórios relacionados à realização de uma atividade acadêmica após a sua conclusão, são compatíveis com a noção “autonomia”, descrita como a capacidade de “aprender a estudar sem monitoramento da instituição, a estabelecer um método de estudo e a gerir o próprio tempo” (Sahão & Kienen, 2020, p. 17), o que constitui um repertório comportamental importante para uma adaptação ao contexto do ensino superior, no sentido de permanência do curso escolhido e manutenção da saúde mental (Sahão & Kienen, 2020).

Nesse sentido, o desenvolvimento e a apresentação dos comportamentos “01. Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)”, “02. Avaliar relações entre as próprias aprendizagens

decorrentes da realização de atividade acadêmica com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade” e “03. Avaliar exposição oral de resultados de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, aumentam a probabilidade de os estudantes se comportarem de forma mais autônoma com relação aos seus percursos formativos, estudando e avaliando suas evoluções dependendo menos da avaliação de professores e, no que diz respeito à cooperação durante a realização de atividades acadêmicas, identificando comportamentos que favorecem ou prejudicam as aprendizagens decorrentes das atividades realizadas e que, dificilmente seriam avaliados pelos professores por serem apresentados em interações envolvendo apenas os estudantes que trabalham em conjunto.

IV

REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR RELATIVO AO COMPORTAMENTO COOPERATIVO EM ATIVIDADES ACADÊMICAS: UM EXAME A PARTIR DE DEPOIMENTOS

É comum em cursos de graduação que algumas atividades sejam realizadas em conjunto por pares ou conjuntos de estudantes (Barkley et al., 2012). As consignas apresentadas por professores aos estudantes podem ter características distintas, bem como a forma de organização dos estudantes para realizar as atividades solicitadas. A partir de depoimentos de estudantes acerca do planejamento, organização e realização conjuntas dessas atividades é possível observar algumas variáveis que podem influenciar a qualidade do aprendizado e das interações sociais decorrentes da realização de atividades acadêmicas. São elas: variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, aumentam a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto; variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, indicam sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto; variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, diminuem a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto; variáveis relativas a comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, prejudicam a qualidade de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas; variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam diferenças entre as formas de trabalho em grupos definidos por professores e grupos definidos pelos próprios estudantes; variáveis relativas a comportamentos apresentados por estudantes durante para distribuir partes de uma atividade acadêmica entre membros de grupos de trabalho; variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam formas sutis de violência durante realização de atividades acadêmicas em conjunto; variáveis relativas aos comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, indicam competitividade entre colegas durante realização de atividades em grupo e variáveis que, segundo as percepções dos estudantes, indicam diferenças entre a realização de atividades em conjunto com colegas nas modalidades online e presencial.

Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, aumentam a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto

As variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes entrevistados, aumentam a probabilidade de sucesso de uma atividade coletiva são: repetição de duplas ou grupos para realização de atividades acadêmicas; proximidade e afetividade na relação com colegas;

planejamento prévio da realização da atividade acadêmica; quantidade de pessoas que irão trabalhar em conjunto; envolvimento dos colegas na realização da atividade; qualidade da divisão de tarefas; organização e conversa entre colegas.

Quando questionados acerca de experiências relacionadas à realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s) que considerem que deram certo, os participantes da pesquisa apresentaram algumas características durante as entrevistas. A participante Priscila, do curso de Psicologia, destacou a realização de mais de uma atividade acadêmica em conjunto com as mesmas pessoas com quem realizou atividades anteriores como um aspecto que influencia o sucesso da realização de atividades, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Eu felizmente acho que eu tive na graduação muitas experiências de trabalho em grupo que deram certo, mas é que muitos trabalhos eu fiz com as mesmas pessoas, então acho que isso também influencia.” (Priscila, estudante de Psicologia)

Considera-se que a repetição de duplas ou grupos para realização de atividades acadêmicas pode influenciar a avaliação do sucesso dos trabalhos por parte de estudantes devido ao efeito que a história comportamental exerce sobre comportamentos de indivíduos (Skinner, 1953/2003). Conhecer características de comportamento da pessoa ou das pessoas com quem as responsabilidades de uma atividade acadêmica serão divididas pode facilitar o processo de realização de uma atividade pela possibilidade de, por exemplo, comportar-se considerando os interesses das outras pessoas, identificados em experiências anteriores. O efeito das consequências produzidas a partir de experiências prévias envolvendo cooperação com determinados colegas, aumenta a probabilidade de as formações de grupos se repetirem.

A divisão de tarefas, por exemplo, pode ser um procedimento mais simples quando realizado entre pessoas que já se conheceram antes e tiveram oportunidade de expressar interesses e demonstrar habilidades acadêmicas bem desenvolvidas. Por outro lado, repetir o mesmo grupo de trabalho muitas vezes pode limitar o potencial que formas cooperativas de trabalho têm de favorecer o estabelecimento de vínculos entre pessoas de diferentes grupos sociais (Alcântara et al., 2004). À medida em que nas oportunidades de formar grupos para realizar atividades acadêmicas os estudantes escolhem reunir-se com as mesmas pessoas que trabalharam anteriormente, a possibilidade de estabelecer relações de cooperação com outras pessoas é descartada.

A percepção da participante sobre proximidade e afetividade na relação com colegas com quem trabalhou junto foi outro aspecto presente na resposta de Priscila sobre experiências com atividades acadêmicas bem sucedidas.

“(...) a gente tinha proximidade e afetividade, eram colegas mais próximos assim, e a forma não era nem tanto fazer tudo junto e nem tanto fazer separado sem olhar a parte dos outros e ficar aquela coisa tão segmentada assim.” (Priscila, estudante de Psicologia)

Este trecho da resposta da participante corrobora com a noção de que a qualidade das relações entre pares influencia o rendimento acadêmico (Matta et al., 2017). Nesse sentido, considera-se importante que estudantes possam escolher, a partir dos próprios critérios, com quais outras pessoas irão compartilhar a realização de atividades acadêmicas.

Outro aspecto presente no relato da participante Priscila sobre experiências com atividades acadêmicas cujos resultados foram bem sucedidos diz respeito ao planejamento, junto aos pares, da realização da atividade acadêmica, em momento anterior à execução da atividade.

“(...) acho que na maioria dos trabalhos que deram certo houve um certo planejamento também, com antecedência assim sabe, mesmo que fosse feito meio em cima da hora, não eram trabalhos que eram decididos em cima da hora.” (Priscila, estudante de Psicologia)

A importância do planejamento de atividades acadêmicas é destacada também na literatura sobre aprendizagem colaborativa. Barkley et al. (2012) afirmam que a falta de planejamento pode produzir em estudantes a sensação de que é impossível escrever um trabalho que seja avaliado com nota satisfatória, influenciando o uso de trapaceiras, como copiar um trabalho feito encontrado na internet. O relato da participante Priscila sugere a importância da apresentação de comportamentos relacionados ao planejamento de atividades acadêmicas que serão realizadas por estudantes em conjunto, como os propostos na subclasse geral de comportamentos “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” (Figura 5).

A quantidade de pessoas que irão trabalhar em conjunto foi outra variável presente no relato de Priscila sobre trabalhos acadêmicos que a participante avaliou que deram certo.

“(...) eu acho que esses trabalhos em que todo mundo tem sucesso assim, no sentido tanto de contribuir, e de aprender juntos e de ser uma coisa bem realmente cooperativa e não tão segmentada como costuma ser, eu acho que funciona melhor em grupos menores, então duplas ou trios assim, eu tive boas experiências em dupla.” (Priscila, estudante de Psicologia)

A quantidade de pessoas em grupos de trabalho influencia a qualidade de trabalhos colaborativos no ensino superior (Barkley et al., 2012). Em uma seção sobre tamanho de grupos em aprendizagem colaborativa, as autoras afirmam que um grupo deve ter de duas a seis pessoas para que a atividade a ser realizada seja eficaz. Em seguida, são apresentadas indicações de outros autores sobre a quantidade de pessoas em grupos de trabalho e algumas variáveis são indicadas como relevantes para que os professores definam a quantidade de estudantes por grupos, são elas: tipo do grupo, natureza do trabalho, duração da tarefa e características do ambiente físico em que a atividade será realizada. As autoras não especificam a que se referem com “tipo de grupo”. De qualquer forma, considerando que o tipo do grupo varia de acordo com características de seus integrantes, é importante que os estudantes também possam participar da decisão sobre a quantidade de pessoas que irão realizar uma atividade em conjunto, observando as suas próprias experiências, como no caso da situação descrita no trecho do depoimento da participante Priscila.

A realização de atividades acadêmicas em duplas, ou grupos menores, tem como benefícios a possibilidade de os estudantes trocarem informações em velocidade maior em comparação a grupos maiores e a facilidade de identificar horários comuns para realizar reuniões (Barkley et al., 2012). Nesse sentido, a quantidade de estudantes que irão cooperar durante a realização de uma atividade acadêmica pode afetar a participação deles na execução da atividade. A participação de integrantes do grupo na realização de atividade acadêmica, por sua vez, é relacionada à obtenção de sucesso de acordo com a percepção de outro participante entrevistado.

No relato do participante Marcos, estudante de Medicina, o “envolvimento” de todas as pessoas responsáveis pela execução de uma atividade acadêmica é indicado como fator que aumenta a probabilidade de sucesso.

“(...) eu acho que quando dá certo é quando tem o envolvimento de todo mundo que participa.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

Ao mencionar o “envolvimento” dos colegas para descrever uma situação de trabalho acadêmico que deu certo, parece que o participante Marcos se refere ao equilíbrio na participação das pessoas para realizar a atividade. A participação desigual na realização de atividades acadêmicas é um problema em produções colaborativas em que envolve tanto o excesso de participação de alguns estudantes, quanto a insuficiência da participação de outros (Barkley *et al.*, 2012). Por ser comum que os estudantes se organizem entre si para realizar atividades acadêmicas, muitas vezes sem a possibilidade de observação por parte dos professores, é importante que os discentes sejam capazes de avaliar o próprio grau de participação e o grau de participação dos colegas, de modo a intervir buscando o equilíbrio na participação de todos, desde a proposição de procedimentos para divisão de tarefas constituintes de uma atividade até a realização e avaliação delas. Quando o desempenho dos estudantes durante a realização de atividades acadêmicas em conjunto é monitorado entre eles, aumenta-se a probabilidade de compartilhamento de informações específicas relacionadas à atividade, maximizando o potencial de aprendizagem (Albon & Jewels, 2014).

No depoimento do participante Emerson, estudante de Engenharia Mecânica, a qualidade da divisão de tarefas foi uma variável relacionada à percepção do estudante sobre o sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto com colegas.

“Eu considero que todos os membros tiveram sucesso porque todas as coisas que a gente fez foram bem divididas.” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

A divisão de tarefas constituintes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto influencia a execução da atividade pela definição do que deve ser feito por cada uma das pessoas que compõe um grupo de trabalho. Apesar de o participante não indicar os aspectos considerados para avaliar a qualidade da divisão de tarefas no contexto da atividade descrita, algumas características desse processo são examinadas na literatura. Em um estudo que reúne dados de pesquisas sobre aprendizagem colaborativa no ensino superior, Alcântara *et al.* (2004) apresentam uma distinção entre um tipo comum de divisão de tarefas no ensino tradicional, em que cada estudante executa sua parte de um trabalho de modo passivo e individual e a divisão de tarefas na aprendizagem colaborativa, em que é claro para o(a) estudante a relação entre sua dedicação pessoal e a realização de objetivos desenvolvidos por todos(as) os(as) integrantes de um grupo de trabalho. Considerando o relato do estudante Emerson, parece importante que os estudantes saibam identificar quais aspectos devem ser avaliados para considerar que as tarefas constituintes de uma atividade acadêmica foram “bem” divididas. Alguns comportamentos propostos no presente estudo fazem referência ao processo de divisão de tarefas, tais como os

das classes “02. Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto”; “03. Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” e “04. Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (ambos apresentados na Tabela 18),

É possível distribuir tarefas para a realização de uma atividade acadêmica a partir de diferentes critérios, desde os simples e aleatórios, como sorteios ou outras formas randômicas, até os mais complexos, como identificar relações entre os interesses das pessoas que irão realizar as atividades e as características das tarefas a serem distribuídas entre essas pessoas ou dividir em função de aprendizagens que os estudantes que integram um mesmo grupo avaliam que precisam desenvolver. Na possibilidade de dividir considerando compatibilidade entre as características das tarefas a serem distribuídas e as habilidades bem desenvolvidas em seus repertórios, os estudantes podem desperdiçar oportunidades de desenvolver novas aprendizagens. A divisão de tarefas, nesse sentido, influencia o tipo de cooperação que ocorre durante a realização da atividade. Considerando que o comportamento cooperativo ocorre quando a ação conjunta de duas ou mais pessoas é reforçada (Skinner, 1980), parece existir diferenças relevantes no que diz respeito aos diferentes estímulos que podem ter efeito reforçador como consequência ao comportamento de dividir tarefas. A percepção de que a distribuição é “justa” por ser realizada de forma aleatória é um tipo de consequência que difere da possibilidade de realizar uma tarefa compatível com interesses prévios dos estudantes, como maior habilidade para realizar tarefas de determinado tipo ou até mesmo o interesse em realizar um tipo da tarefa relacionada à alguma dificuldade observada, com o objetivo de diminuir o grau dessa dificuldade.

O procedimento utilizado para dividir tarefas constituintes de uma atividade acadêmica a realizar por mais de uma pessoa parece influenciar o potencial de aprendizagem de cada estudante que participa da realização da atividade, especialmente nos casos em que a execução de cada tarefa ocorre sem que os estudantes observem e considerem relações entre cada uma das produções. A possibilidade de produzir cada etapa de forma coerente com as demais, depende de um planejamento prévio envolvendo avaliação dos prazos e recursos de tempo para cada pessoas e de seus repertórios relativos ao tipo de atividade a ser realizada em conjunto.

No depoimento da participante Eduarda, acadêmica de Educação Física, também é possível identificar referência à divisão de tarefas como uma variável que contribuiu com sua percepção de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em grupo. No trecho destacado a

seguir, há também menção ao comportamento de conversar com integrantes do grupo para organizar a realização da atividade solicitada pelo professor.

“O professor pediu um trabalho e disse que não precisaria necessariamente ser prático, mas como a gente tinha uma oportunidade de fazer o trabalho ser prático eu conversei com o grupo e a gente se organizou. Cada um que poderia comparecer no local foi e quem não podia ajudou na construção do trabalho para que a gente conseguisse chegar lá e executar o que foi planejado.” (Eduarda, estudante de Educação Física)

No relato da participante Eduarda, são apresentadas referências a alguns comportamentos relacionados ao processo de “divisão de tarefas”, apesar de não haver menção direta a este processo. Entre esses comportamentos estão: conversar com integrantes do grupo (“eu conversei com o grupo”), organizar (“a gente se organizou”), planejar (“o que foi planejado”) e executar (“chegar lá e executar”). Outro aspecto presente no trecho destacado do depoimento da participante Eduarda, diz respeito à autonomia da estudante e dos colegas que integraram o grupo com quem ela realizou a atividade solicitada. Quando a participante relata que apesar de o professor que solicitou a atividade não ter indicado a necessidade de a atividade envolver prática, os integrantes do grupo que tinham disponibilidade realizaram uma atividade prática, enquanto os que não tinham disponibilidade ajudaram na “construção do trabalho” (possivelmente uma referência à parte teórica da atividade). A demonstração de autonomia, no sentido de depender pouco do monitoramento de docentes para estudar e gerir o próprio tempo (Sahão & Kienen, 2020), bem como o apoio do professor à autonomia dos estudantes, de acordo com o relato, contribuiu para adaptar a consigna aos interesses da participante e seus colegas, bem como facilitou a divisão de tarefas, realizada por meio da avaliação da disponibilidade dos colegas de irem até o local em que a parte prática da atividade seria realizada.

A autonomia de estudantes está relacionada com melhor adaptação ao ensino superior (Sahão & Kienen, 2020), bem como o apoio de professores à autonomia de estudantes universitários é relacionado com a percepção de estudantes sobre as próprias competências acadêmicas (Girelli, *et al.*, 2018). No exemplo apresentado no relato da participante Eduarda, considera-se que houve apoio por parte do professor que solicitou a atividade ao permitir que os integrantes do grupo realizassem a atividade de acordo com seus objetivos, contudo, a iniciativa para realizar a atividade de forma prática partiu da estudante e de seus colegas. Nesse sentido, identifica-se a relevância do desenvolvimento de autonomia no repertório comportamental de estudantes para possibilitar que eles cooperem de modo a potencializar suas

aprendizagens, considerando os recursos disponíveis e os objetivos de cada indivíduo que irá trabalhar em conjunto.

Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, indicam sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto

Entre as variáveis apresentadas nos relatos dos estudantes que, de acordo com suas percepções, indicam o sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto estão: comparação entre notas atribuídas às atividades realizadas por diferentes grupos; relações entre objetivos propostos para uma atividade e resultados obtidos; contribuições de membros de um grupo de trabalho e aprendizagem conjunta.

Quando convidado a descrever uma experiência de atividade acadêmica bem sucedida, o participante Emerson, estudante de Engenharia Mecânica, falou sobre uma atividade de um projeto de extensão que consistia em uma competição entre equipes, para a construção de um aeromodelo. As equipes de trabalho, conforme depoimento, eram constituídas por grupos com menos participantes, como “subequipes”. O aspecto destacado para indicar que a experiência do participante envolveu obtenção de sucesso, foi a diferença na nota atribuída como avaliação da sua produção realizada em conjunto com integrantes de sua subequipe, em comparativo com a avaliação da produção realizada por integrantes da outra subequipe.

“Nossas notas foram melhores que as notas da outra parte da equipe, que era a equipe regular né, que tava ainda na competição, então eu acho que dos trabalhos teve um resultado muito positivo e isso não é muito subjetivo assim, é bem comprovado, é concreto, a gente teve resultado melhor.” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

Considera-se que o contexto de competição entre equipes para a realização da atividade tenha influenciado a resposta do participante no sentido de enfatizar a comparação como aspecto que indica o sucesso da realização da atividade. O uso do adjetivo “melhor” em frases como “nossas notas foram melhores” e “a gente teve resultado melhor” sugere que o sucesso da atividade foi percebido por meio de comparação com os resultados obtidos por colegas integrantes de outras equipes. Esse tipo de comparação pode acontecer em outros contextos de realização de atividades acadêmicas em que não existe competição explícita na consigna da atividade, como apresentado em outros estudos com estudantes de ensino superior (Kienen & Botomé, 2003; M. Magalhães, 2013; Rodrigues, 2012; Santos *et al.*, 2015). Ademais, a

descrição de notas como indicativo do sucesso de uma atividade acadêmica, pode estar relacionada à baixos níveis de clareza acerca dos objetivos propostos para atividade, o que sugere a relevância de comportamentos relacionados à caracterização de uma atividade acadêmica, tais como os das classes “02. Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo” e “03. Solicitar ao docente informações sobre objetivos de atividade acadêmica” (Tabela 12).

É possível interpretar, a partir da situação relatada pelo estudante Emerson, que o aspecto competitivo da atividade, utilizado como parâmetro para descrever sua percepção sobre os resultados obtidos, tenha influenciado seus esforços na realização da atividade. Contudo, a competição entre pares é um fator que produz estresse em estudantes universitários (Silveira *et al.*, 2011). Além disso, a obtenção junto a um conjunto de colegas, de notas superiores às obtidas por outros conjuntos de colegas, é um aspecto menos relevante do que a realização do objetivo da atividade relativo à aprendizagem desenvolvida por meio da atividade. Nesse sentido, a resposta do participante sugere que, ao considerar as diferenças entre notas como parâmetro para aferir sucesso da atividade realizada, as aprendizagens decorrentes da realização da atividade podem não estar sendo avaliadas, indicando a relevância da apresentação de comportamentos constituintes da classe intermediária “Avaliar produtos de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com outras pessoas” (Tabela 29).

No relato da participante Nádia, estudante de Negócios Internacionais, sobre experiências com atividades acadêmicas que deram certo, foi mencionada, mesmo que indiretamente, a realização do objetivo proposto para a atividade como indicativo do sucesso alcançado.

“(...) a apresentação na hora do trabalho ter sido interessante e a gente ter conseguido passar o que a gente queria pro professor para as pessoas que estavam na sala (...)”
(Nádia, estudante de Negócios Internacionais)

A relação entre o resultado da apresentação do trabalho acadêmico realizado e o objetivo proposto pode ser observada nas seguintes partes do trecho do depoimento da participante: “a gente ter conseguido passar” (resultados da apresentação do trabalho) e “passar o que a gente queria” (objetivo estabelecido pela estudante e seus colegas para a atividade). O verbo “querer”, comumente utilizado no senso-comum em referência a conceitos mentalistas como “vontades” e “desejos”, pode ser interpretado também, neste caso, como o efeito que experiências anteriores em que determinados comportamentos relacionados à apresentação de atividades

acadêmicas foram reforçados. Com isso, não é possível identificar as variáveis específicas que a estudante considerou ao afirmar que ela e seus colegas conseguiram passar o que queriam passar durante a apresentação do trabalho realizado.

Considera-se a possibilidade de a estudante Nádia não ter especificado em seu relato as variáveis relacionadas à sua percepção do sucesso da apresentação por não ter clareza suficiente acerca dos objetivos propostos para a atividade, seja pelo(a) docente que solicitou ou por si mesma e por seus colegas. Nesse sentido, identifica-se a relevância do desenvolvimento de comportamentos relacionados à caracterização de objetivos de atividades acadêmicas para que os estudantes sejam capazes de avaliar adequadamente resultados obtidos por meio do comportamento cooperativo no ensino superior.

A participante Priscila, ao ser questionada sobre a ocorrência, em sua trajetória acadêmica, de experiências de trabalho em grupo em que ela avaliou que todos os integrantes obtiveram sucesso, mencionou a contribuição e a aprendizagem conjunta.

“Eu já tive sim, eu acho que esses trabalhos em que todo mundo tem sucesso, no sentido tanto de contribuir, quanto de aprender juntos (...)” (Priscila, estudante de Psicologia)

O aumento do potencial de aprendizagem é uma característica das estratégias de ensino cooperativas (Johnson & Johnson, 1990), contudo, a literatura sobre aprendizagem cooperativa no ensino superior enfatiza comportamentos apresentados por professores para planejar condições de ensino que favoreçam o trabalho cooperativo (e. g. Barkley *et al.*, 2012; Carvalhêdo & Portela, 2020; Klein & Vosgerau, 2018). Independentemente da importância de capacitar professores a fornecerem condições adequadas para estudantes cooperarem, o desenvolvimento de comportamentos cooperativos no repertório dos próprios estudantes envolve, além das condições de ensino, as consequências produzidas para eles e o valor reforçador que das possíveis consequências para cada indivíduo que colabora, que decorre de experiências anteriores em suas vidas.

Cooperar envolve produzir consequências reforçadoras por meio de ações conjuntas com outros indivíduos (Skinner, 1980) e o valor reforçador de um estímulo para o comportamento do indivíduo depende da sua história comportamental (Skinner, 1953). Portanto, é correto afirmar que o comportamento cooperativo ocorre tanto em situações em que as consequências reforçadoras para o comportamento de estudantes ao trabalharem em conjunto são as notas atribuídas aos seus desempenhos acadêmicos (como no episódio descrito pelo participante Emerson), quanto em situações em que as aprendizagens decorrentes da realização

da atividade são enfatizadas como consequência reforçadora (situações descritas por Priscila). As diferenças entre o tipo de comportamento cooperativo dizem respeito às relações entre as situações de atividades realizadas em conjunto e os objetivos mais amplos, relativos ao contexto em que ocorrem: cursos de graduação. O objetivo de uma formação de nível superior é desenvolver comportamentos profissionais para atuar em campos de trabalho de determinada área (Botomé & Kubo, 2002). Cooperar para obter boas notas, portanto, é diferente de cooperar para aprender mais.

Quando os professores do ensino superior solicitam aos acadêmicos que realizem atividades em conjunto, eles não estão garantindo, necessariamente, que os estudantes irão cooperar de modo a potencializar suas aprendizagens ou construir vínculos profissionais, inclusive pela possibilidade de os estudantes dividirem uma atividade complexa em tarefas simples atribuídas a cada um, e trabalharem individualmente, sem compartilhar dúvidas ou trocar feedbacks. Essa possibilidade corrobora com a relevância de considerar características do repertório comportamental de estudantes no planejamento de atividades cooperativas no ensino superior.

Variáveis que, segundo a percepção das(os) estudantes, diminuem a probabilidade de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto

Entre as informações relativas a variáveis que, de acordo com os participantes, prejudicam o potencial de sucesso de uma atividade acadêmica realizada em conjunto, foram destacadas: a distância temporal entre a realização de uma atividade e o prazo estabelecido para entrega dessa atividade; dificuldades de consenso e comunicação durante a realização das atividades; insuficiência de intimidade e de interação entre os estudantes que trabalham em conjunto e falta de comprometimento.

Quando questionada sobre a ocorrência, em sua experiência no ensino superior, de episódios envolvendo realização de trabalhos em conjunto com colegas que não tenham sido bem sucedidos, a estudante de Psicologia, Priscila, relatou uma situação em que, mesmo o trabalho sendo feito com um grupo de colegas que já tinham trabalhado em conjunto em situações anteriores, a realização da atividade próximo ao prazo final para a entrega prejudicou a qualidade do que foi produzido. Outro aspecto destacado foi a falta de compromisso percebida em uma colega que não tinha cooperado com os demais integrantes do grupo em trabalhos anteriores, o que, segundo a percepção da participante entrevistada, aumentou o estresse dos demais colegas.

“(...) porque foi um trabalho que a gente fez muita coisa muito em cima da hora, aquela colega que a gente chamou pro grupo acabou não contribuindo (...)” (Priscila, estudante de Psicologia)

A aprendizagem cooperativa ocorre por meio contingências em que comportamentos de cada membro de uma equipe influenciam o próprio aprendizado e os dos demais integrantes, para que os objetivos propostos para a atividade sejam atingidos (Alcântara *et al.*, 2004). Na situação descrita pela participante Priscila, a insuficiência relativa à contribuição de sua colega influenciou o atraso na entrega do trabalho e, possivelmente, prejudicou o aprendizado dos demais integrantes da equipe relacionado à atividade realizada. Considerando o exemplo apresentado pela participante, a apresentação de comportamentos da classe “22. Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho” (Tabela 24), poderia ter favorecido, a depender das variáveis que influenciaram a baixa participação da integrante do grupo, a aplicação de estratégias para diminuir o impacto desse desequilíbrio no resultado final da atividade realizada.

As variáveis “falta de consenso” e “falta de comunicação” foram apresentadas no relato do estudante de Engenharia Mecânica, Emerson, ao descrever uma situação em que, ao participar de uma competição de projetos de aeronaves em uma determinada categoria. Segundo o estudante, os aspectos destacados fizeram com que o projeto inicial fosse modificado por diversas vezes, e conseqüentemente, ele e os integrantes do grupo não conseguiram entregar o projeto em tempo de serem avaliados, além de sofrerem penalidades por atraso de onze dias na entrega do relatório.

“(...) eu achava que, por ser a primeira participação oficial dentro da competição nesta categoria nova, a gente tinha apenas que conseguir o mínimo né, classificar, conseguir fazer um voo válido na competição, já outros queriam um avião competitivo, que chegasse em grandes, melhor colocação possível (...) diversos estresses dentro da equipe né, que acabaram prejudicando, conflitos internos mesmo da galera que não se entende, a gente falava né, que tem um grande problema que é a comunicação (...)” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

As variáveis apresentadas no relato do participante Emerson, sugerem a relevância do desenvolvimento de comportamentos relacionados ao planejamento de atividades acadêmicas no ensino superior, tal como os das classes “04. Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo” (Tabela 16), e “08. Identificar interesses de outra(s)

pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada’ (Tabela 17), por exemplo. Se esses comportamentos tivessem sido apresentados pelos colegas de Emerson em momento anterior à realização da atividade descrita, haveria menor probabilidade de divergências entre interesses e objetivos (produzir um avião com performance suficiente apenas para classificação ou um avião com maior potencial competitivo) resultarem em conflitos produtores de estresse entre os integrantes da equipe.

No relato da participante Nádia, estudante de Negócios Internacionais, observa-se que a ausência de intimidade e a ausência de interação com colegas no cotidiano são variáveis que, segundo a percepção da estudante, podem atrapalhar o sucesso de trabalhos em grupo.

“O fato de às vezes você entrar pra fazer um trabalho com pessoas que você não tenha um pouco de intimidade, ou alguma coisa do gênero, fica aquela sensação de não interação.”
(Nádia, estudante de Negócios Internacionais)

A partir do trecho destacado do depoimento da participante Nádia, é possível identificar a relevância da apresentação de alguns comportamentos caracterizados no presente estudo, constituintes da subclasse geral de comportamentos “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”, tais como “07. Iniciar conversa com outra(s) pessoa(s)”, “15. Explorar conteúdos de autorrevelação com outra(s) pessoa(s) durante conversa”, “16. Apresentar outras informações além do que foi perguntado por outra(s) pessoa(s) durante conversa” e “18. Avaliar importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse” (todos listados na Tabela 9). Uma vez estabelecidos vínculos com vários colegas com quem compartilham suas experiências acadêmicas, os estudantes ficam menos expostos aos possíveis prejuízos de aspectos como os apontados pela participante Nádia, como graus de “intimidade” ou “interação”, durante a realização de atividades acadêmicas em que os grupos precisam ser formados a partir de decisões dos professores que solicitam as atividades, e não dos próprios alunos, situação possível em contextos de educação superior (Kagan, 1985; Oliveira *et al.*, 2017)

No depoimento do participante Marcos, estudante de Medicina, a “falta de comprometimento” por parte de colegas e a “falha na comunicação” são aspectos que dificultam o sucesso de trabalhos realizados em grupo.

“Então acho que os principais motivos por não dar certo ou é falta de comprometimento, foi isso que eu senti, ou a falha de comunicação.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

Os aspectos descritos no relato do participante Marcos sugerem a relevância do desenvolvimento de comportamentos constituintes das classes intermediárias “Conversar com colegas sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (Tabela 17), com por exemplo, “01. Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto”, e “03. Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante planejamento de atividade acadêmica a ser realizada” bem como dos constituintes da classe intermediária “Relacionar-se com colegas durante realização de atividade acadêmica em conjunto” (Tabela 23), em especial os das classes “05. Estimular a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo” e “18. Incentivar membros de um grupo a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto”.

Variáveis relativas a comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, prejudicam a qualidade de atividades acadêmicas realizadas em conjunto com colegas

As variáveis apresentadas nos depoimentos dos estudantes entrevistados relativas a comportamentos que, de acordo com a percepção deles, prejudicam a qualidade de atividades acadêmicas cooperativas, são: dificuldades no estabelecimento de prioridades; dificuldades à assertividade na comunicação com colegas; o atraso na realização partes de uma atividade acadêmica; as expectativas sobre o trabalho de colegas para produzir partes de uma atividade e o não atendimento às expectativas dos colegas.

De acordo com o depoimento da participante Priscila, dificuldades relativas ao estabelecimento de prioridades e à assertividade nas relações com colegas, prejudicaram o seu desempenho na realização de atividades acadêmicas.

“Como eu tento respeitar que cada pessoa tem seu ritmo, eu acho que eu sou pouco assertiva em definir as minhas prioridades, então já aconteceu de eu ter disponibilidade de começar mais cedo, mas esperar outras pessoas pra fazer e daí acabar atrapalhando outras atividades minhas.” (Priscila, estudante de Psicologia)

Estratégias cooperativas de ensino, envolvem o incentivo, por parte dos professores, ao desenvolvimento de autonomia nos estudantes no sentido de avaliarem os seus próprios ritmos de estudo de aprendizagem (Alcântara *et al.*, 2004). Por outro lado, o equilíbrio entre os diferentes ritmos de trabalho durante realização de atividades acadêmicas em conjunto, parece depender da comunicação e ajustamento dessas diferenças entre os estudantes, como na situação descrita pela participante Priscila. Nesse sentido o desenvolvimento de

comportamentos constituintes da classe “12. Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (Tabela 19), pode diminuir a probabilidade de ocorrência de prejuízos para a realização de atividades acadêmicas de correntes de conflitos entre ritmos na produção de partes de uma atividade acadêmica realizada em conjunto, como no exemplo destacado do depoimento de Priscila.

O estudante Emerson, relatou perceber, em uma situação de cooperação com colegas, que, o adiamento de atividades designadas a ele foi um comportamento que prejudicou os integrantes do grupo. Segundo o estudante, mesmo a nota sendo atribuída individualmente, o resultado da equipe foi insatisfatório por se tratar de uma competição em grupo. Outro aspecto apresentado no relato de Emerson diz respeito à influência de seu próprio comportamento no comportamento dos colegas na realização das atividades acadêmicas.

“Não acho que seja só a minha atividade que tenha efeito, mas eu acho que a minha parte ter atrasado, não ter auxiliado, ainda mais por eu ter esse cargo de liderança, né, (...) eu postergar e atrasar atividades acho que pode influenciar também outras pessoas a falarem: ‘se o capitão tá ali meio largado, por que que eu vou correr atrás’ Então acho que esse foi o motivo da gente ter falhado, né, da minha parte.” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

O relato do participante Emerson é semelhante ao da participante Priscila, por também fazer referência à conflitos entre diferentes ritmos de trabalho. Por outro lado, na situação descrita pelo estudante de Engenharia Mecânica, ele estava ocupando um papel de liderança. Comportamentos relacionados ao “liderar” são importantes para a qualidade na realização de atividades acadêmicas no ensino superior. Sobre isso, Antunes *et al.* (2019) afirmam que o gerenciamento de conflitos é uma habilidade requisitada para liderar um grupo de trabalho no ensino superior. A “falha” na realização das atividades, descrita pelo participante Emerson, poderia ter sido evitada se ele tivesse avaliado, previamente, os potenciais efeitos que o atraso na realização das tarefas pelas quais ficou responsável poderia ter sobre os desempenhos dos colegas com quem estava cooperando, o que sugere a relevância do desenvolvimento do comportamento “03. Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica” (Tabela 23) no repertório de estudantes universitários.

A estudante Eduarda, respondendo ao mesmo questionamento, relatou que o grau de exigência que tem com relação a si mesma nas atividades acadêmicas implica em expectativas

relacionadas ao trabalho de colegas de grupo que, quando não atendidas, resultam em frustração pessoal.

“(...) a partir do princípio que eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma e, às vezes, queria que as pessoas fizessem as coisas, é como uma qualidade boa e acaba que isso me frustra porque eu acabo exigindo que as pessoas façam algo bom, algo bem feito e, às vezes, as pessoas não estão afim” (Eduarda, estudante de Educação Física)

Altos níveis de expectativas de estudantes com relação às suas vivências acadêmicas, são associadas ao êxito no processo de adaptação ao ensino superior, mas, por outro lado, as frustrações dessas expectativas podem levar ao abandono precoce do curso (Soares et al., 2014). As situações relatadas pela participante Eduarda, sugerem que a apresentação de comportamentos da classe “02. Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s). objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)” (Tabela 16), na ocasião de planejamento das atividades acadêmicas a serem realizadas, poderia ter diminuído a probabilidade de ela ter formado grupo com pessoas que “não estavam afim” de trabalhar visando produzir uma atividade com alto grau de qualidade.

Deixar de atender expectativas dos colegas com relação ao prazo de realização das atividades esperado pelo grupo, foi uma variável apresentada pelo estudante Marcos, quando questionado sobre algo que fez ou deixou de fazer que pode ter atrapalhado o sucesso de uma atividade em grupo com colegas.

“(...) eu também tenho outras atividades além da faculdade e muitas vezes os colegas queriam fazer em determinado prazo (...) mesmo que fosse adiantado com relação ao prazo final. Então, algo que eu deixei de fazer foi atender o prazo que os outros gostariam que fosse feito, não o prazo que era necessário. Então, algo que eu deixei de fazer, foi talvez atender essas expectativas de alguns colegas do grupo.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

O “não atendimento das expectativas dos colegas” foi apresentado no relato do participante Marcos em referência às diferenças entre o prazo estabelecido para a entrega da atividade e os prazos esperados por seus colegas para produção das tarefas que constituíam essa atividade. É um exemplo da relevância da apresentação do comportamento “12. Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto” (Tabela 19)

Variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam diferenças entre as formas de trabalho em grupos definidos por professores e grupos definidos pelos próprios estudantes

Nos relatos dos estudantes entrevistados, foram apresentadas variáveis que, na percepção deles, indicam diferenças entre formas de trabalho de grupos definidos por professores e grupos formados por critérios dos próprios estudantes, são elas: dificuldades de relacionamento entre estudantes em grupos formados por professores e dificuldades relacionadas ao relacionamento entre estudantes em grupos formados a partir de seus próprios critérios.

Quando questionados sobre as diferenças que percebem entre grupos formados por professores para realização de atividades acadêmicas e grupos formados a partir dos critérios dos próprios alunos para essa finalidade, os participantes Emerson, Nádia e Eduarda, relataram identificar maiores dificuldades na realização de atividades em grupos formados por professores, quando comparado as atividades em que os colegas se organizam entre eles.

“Nossa, muita diferença. (...) em uma matéria que eu acho que depende muito dessa sincronia entre os membros da equipe (...) você saber como teu amigo trabalha, o que ele prefere, torna tudo muito mais fácil. (...) naquele caso ali, foi professor que selecionou aleatoriamente também. Deu certo as atividades, mas acho que foi muito mais difícil do que atividades anteriores que você faz com os amigos.” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

“Vejo diferença até mesmo na questão da afinidade, porque normalmente quando a gente mesmo cria os grupos, a gente tende a ter mais coisas em comum um com o outro. Na questão da amizade, na questão de desenvolver o dia a dia ali da faculdade mesmo, e quando é o professor que acaba criando o grupo, às vezes acontece de você ter no grupo uma pessoa onde você não tem nenhuma afinidade, nenhum estilo de vida por exemplo, acaba influenciando ali um no outro.” (Nádia, estudante de Negócios Internacionais)

“Faz diferença, partindo do princípio que eu sempre quando tenho que fazer um trabalho em grupo, um trabalho coletivo, eu tenho algumas pessoas pré-definidas porque eu sei as formas que elas vão trabalhar e tenho uma certa harmonia com relação aos meus objetivos também. E quando é pelo professor ou quando as pessoas podem simplesmente se colocarem nos grupos, eu acho que gera um certo desequilíbrio ali.” (Eduarda, estudante de Educação Física)

Sobre a aprendizagem colaborativa no ensino superior, Alcântara *et al.* (2004) afirmam que “é o contato entre os alunos participantes o que lhes permite combinar as metas a serem atingidas, atribuir papéis e estimular ou conter atitudes individuais no desenvolvimento das tarefas” (p. 7). Nesse sentido, quando as condições para a realização de uma atividade acadêmica em conjunto possibilitam que os estudantes escolham com quem irão cooperar, parece que as experiências anteriores de contato com determinados colegas influenciam a formação de grupos de trabalho. Ao encontro disso, as classes de comportamentos “05. Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas” e “06. Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas”, quando desenvolvidas em estudantes universitários, ampliam as possibilidades de critérios para decidir com quais colegas eles irão se reunir para realizar atividades acadêmicas e podem aumentar a probabilidade de exposição a novas experiências de contato, compartilhando conhecimentos relevantes para suas formações por meio do comportamento cooperativo.

Em resposta a mesma questão, o participante Marcos, relatou perceber vantagens e desvantagem em trabalhos em grupo quando a divisão é feita entre colegas, com critérios próprios.

“Quando são os colegas que decidem, tem um entrosamento muito melhor. Isso por um lado, facilita o trabalho em grupo, mas por outro também dificulta, porque aquele colega que já é reiteradamente mais folgado (...) ele não vai se sentir incomodado de continuar sendo folgado naquele grupo que ele sabe que os outros colegas vão assumir.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

As percepções apresentadas no depoimento de Marcos sugerem uma outra perspectiva do uso de critérios relativos ao “entrosamento” entre os estudantes para definir com quem irão trabalhar em conjunto. A ocorrência de experiências anteriores de trabalho de relações interpessoais previamente estabelecidas, portanto, pode ser um critério insuficiente quando não foram observadas relações entre as características dessas experiências e relações prévias e os objetivos propostos para uma atividade acadêmica.

Marcos também relatou considerar importante que em grupos de trabalho em que os membros não têm muita afinidade, ocorra um momento de “entrosamento entre os colegas”.

“Eu acho que é importante quando tem um grupo de trabalho que não tem tanta afinidade, que haja um momento de entrosamento entre os colegas” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

A sugestão apresentada por Marcos é compatível com os comportamentos constituintes da subclasse geral “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto” (Figura 3), considerando que existem diferenças entre vínculos criados para realização de atividades acadêmicas e vínculos criados para interações de âmbito pessoal e que, apesar da possibilidade de esses dois tipos de vínculos serem estabelecidos entre as mesmas pessoas, não é necessário que isso aconteça.

Variáveis relativas a comportamentos apresentados por estudantes para distribuir partes de uma atividade acadêmica entre membros de grupos de trabalho

Entre as variáveis apresentadas nos relatos dos participantes relacionadas a procedimentos de divisão de partes constituintes de uma atividade acadêmica entre membros de um grupo de trabalho estão: características dos conteúdos das partes da atividade; características das etapas da atividade; interdependência entre as partes da atividade e consenso sobre os critérios utilizados para dividir as partes da atividade.

Quando questionado sobre como são divididas as partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em grupo, o estudante Marcos descreveu duas formas de realização desse processo. Em uma, o “conteúdo” é dividido, em outra, a divisão se dá “por etapas”, processo também descrito pelo estudante como “divisão sequencial”, em que há, conforme relatado, interdependência entre as partes realizadas por diferentes colegas.

“Ou você divide o conteúdo, ou você divide por etapas. Então, o primeiro alguém faz uma parte, depois outro faz uma parte, depois outro faz uma parte. Então quando tem divisão do conteúdo, a gente tem o problema de que cada um só sabe uma parte do conteúdo. Ou você tem a divisão por uma divisão sequencial, em que um depende do outro, então um faz a formatação final, o primeiro faz uma leitura do que é mais importante, aponta tópicos, mostra a estrutura.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

Os estudantes Nádia e Emerson, ao responderem a divisão de tarefas, apresentaram informações semelhantes às apresentadas por Marcos.

“A gente costuma fazer na quantidade de coisas que tem para apresentar o trabalho e até mesmo o tipo de informação, o tipo de tarefa que o professor pede. Se é um trabalho muito extenso com tópicos, por exemplo, a gente divide por tópico para cada um dos integrantes da equipe.” (Nádia, estudante de Negócios Internacionais).

“(...) umas atividades que você tem que escrever um artigo ou escrever um relatório, geralmente os tópicos que o professor pede para abordar, a gente divide.” (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

As semelhanças entre as respostas dos participantes Marcos, Nádia e Emerson, dizem respeito a ênfase em aspectos topográficos das unidades a serem divididas, o que sugere que as funções dessas divisões não estão sendo observadas pelos estudantes. Quando tarefas constituintes de uma atividade acadêmica são organizadas considerando as funções a serem desempenhadas por integrantes de um grupo de trabalho, aumenta-se a probabilidade de os estudantes desenvolverem habilidades significativas para seus repertórios individuais e de expressarem suas características individuais (Alcântara *et al.*, 2004). Nesse sentido, parece existir lacunas no repertório comportamental de estudantes, o que sugere que o desenvolvimento de comportamentos constituintes da classe intermediária “Dividir partes de atividade acadêmica entre pessoas que irão realizá-la em conjunto” (Tabela 18) pode contribuir para que as atividades realizadas por meio do comportamento cooperativo no ambiente acadêmico cumpram a função de produzir aprendizagens relevantes para as pessoas envolvidas nessas atividades.

Sobre a divisão de tarefas em atividades acadêmicas realizadas em conjunto, a estudante Eduarda relatou que, em suas experiências, esse processo se deu a partir de “consenso” entre os integrantes do grupo.

“(...) geralmente a gente entra em um consenso, o que cada um quer fazer. (...) A gente pensa no trabalho de forma geral e pensa no que vai acontecer e cada um fica com o que quer fazer.” (Eduarda, estudante de Educação Física).

O “consenso” é caracterizado como uma técnica de tomada de decisão durante a realização de atividades acadêmicas cooperativas em que os integrantes do grupo dialogam e negociam até que todos apoiem uma decisão (Barkley *et al.*, 2012). Nesse sentido, é importante caracterizar os aspectos a serem examinados em diálogos relacionados à busca por consenso no processo de divisão de partes de uma atividade acadêmica. Essa é a função dos comportamentos constituintes da classe “03. Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica

a ser realizada em conjunto” (Tabela 18), relevante para orientar discussões relativas à divisão de tarefas de modo a favorecer o consenso.

Variáveis que, na percepção dos estudantes, indicam formas sutis de violência durante realização de atividades acadêmicas em conjunto

Quando questionados sobre a ocorrência de formas sutis de violência durante a realização de atividades acadêmicas em conjunto com colegas, os participantes apresentaram as seguintes variáveis: intolerância; xingamentos; uso de ironia na comunicação e agressões verbais.

Durante as entrevistas realizadas com os estudantes, umas das questões apresentadas teve a função de investigar ocorrências de formas sutis de violência na interação entre partes durante a realização de atividades acadêmicas. Respondendo a essa questão, a estudante Priscila relatou um fato ocorrido com ela durante a graduação.

“(...) [aconteceu de] eu ter uma viagem para visitar minha mãe marcada e a pessoa [integrante do grupo] insinuar que eu não ia fazer nada [para contribuir com a atividade], sendo que eu sempre fiz a minha parte, era claramente uma forma de intolerância.” (Priscila, estudante de Psicologia)

A participante Priscila também descreveu outra situação em que identificou, observando a interação entre colegas de um mesmo grupo durante a realização de uma atividade acadêmica, comportamentos que produziram desconforto.

“(...) um dos meus colegas, ele se identificava com o comunismo, era um trabalho de neuropsicologia e era um trabalho que ia ser mais biológico, (...) uma colega tentou cochichar mas ele acabou ouvindo e ficou muito chateado, (...) ‘eu não quero que o fulano fique enfiando comunismo no nosso trabalho’ (...), ele nunca tinha feito nenhuma menção ao espectro político que ele se identifica em nenhum trabalho, (...) eu achei muito ruim, muito absurdo, (...) foi uma situação tão ruim, ele até conversou comigo sobre isso.” (Priscila, estudante de Psicologia)

Na perspectiva da AC, violência pode ser caracterizada por meio do conceito de “coerção”, que diz respeito a contingências em que comportamentos apresentados por um ou mais indivíduos exercem controle sobre comportamentos de outros indivíduos (Sidman, 1989). De acordo com Sidman, isso pode ocorrer por meio reforçamento negativo, em que a retirada de estímulos aversivos do ambiente como consequência a um comportamento apresentado

aumenta a probabilidade de novas ocorrências desse comportamento, ou por meio de punição, contingência em que estímulos com propriedades aversivas são apresentados ou ocorre a retirada de estímulos reforçadores como consequência a um comportamento apresentado, diminuindo a probabilidade de novas ocorrências do referido comportamento no repertório do indivíduo. A complexidade do fenômeno “violência”, dificulta o estabelecimento de limites para uma definição de violência em contextos de ensino (Stelko-Pereira & Williams, 2010). Apesar disso, é possível afirmar a ocorrência, em alguma medida, do uso de violência nas situações descritas pela participante Priscila, o que sugere a importância do desenvolvimento dos comportamentos “43. Discriminar situações em que houve violação de direitos” e “46. Defender pessoa que teve algum direito violado” (Tabela 9) no repertório de estudantes universitários.

O estudante Emerson, quando questionado sobre a ocorrência de formas sutis de violência durante a realização de atividades acadêmicas, relatou uma situação em que, na sua percepção, houve violência. Foi durante uma viagem com colegas de um grupo de extensão para um evento relacionado à competição que estavam participando.

“(...) e a gente tem que chegar lá, ficar num hotel (...) o ambiente da competição abre às 07 horas da manhã (...) haveria uma reforma no trajeto, então pra gente chegar lá a tempo a gente teria que sair muito mais cedo (...) só que o mais cedo que o cara tava falando era quatro horas da manhã (...) a gente começou a argumentar dentro do ônibus mesmo sobre a necessidade de levantar tão cedo pra ir pra competição (...) só que essa conversa gerou um estresse entre os capitães da época, e o professor orientador da época também, que falou que os membros da equipe não tem o direito de discordar da capitania, que eles tinham que ter aceitado direto (...) falaram que a gente poderia dormir no ônibus depois de chegar na competição (...). Não foi o que aconteceu, (...). Gerou um estresse de novo (...) começou todo mundo a se xingar (...) virou um estresse gigantesco. (Emerson, estudante de Engenharia Mecânica)

A situação descrita por Emerson pode ser descrita como um caso de “violência interpessoal”, em que os comportamentos violentos ocorrem entre pessoas com histórico de convivência e algum grau de proximidade, um dos tipos de violência identificados em ambientes universitários (Bandeira, 2017). Em situações como essa, a apresentação de comportamentos relacionados ao manejo de conflitos e à expressão adequada de sentimentos negativos, tais como “11. Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto” e “18. Discutir problemas graves com integrante de grupo de trabalho em particular”

pode amenizar eventuais prejuízos desses episódios nas relações estabelecidas entre os estudantes.

Na percepção da participante Nádia, a ocorrência de “ironia” durante conversas com colegas é uma forma de violência sutil. A estudante descreveu como se comporta nessas situações.

“(...) essa questão de abordar as pessoas de forma irônica assim não é um uma forma [adequada] de comunicação não. Não é legal porque nem todo mundo recebe de forma ‘ok’ (...), já teve casos que eu vi e fiquei quieta, teve casos que eu recebi e fiquei quieta e teve casos que eu falei: ‘não, não é assim que funciona’.” (Nádia, estudante de Negócios Internacionais)

Ao responder sobre situações de violência sutil durante realização de atividades acadêmicas com colegas, a participante Eduarda, assim como a participante Nádia, descreveu aspectos da comunicação, apresentando alguns exemplos.

“(...) no primeiro ano de faculdade tem um festival que a gente faz. A gente é calouro, então é tudo muito novo (...) eu senti uma diferença de uma pessoa, em particular (...) em relação às coisas que eu fazia, eu fui criticada, eu fui exposta, eu fui agredida verbalmente (...) tudo que eu falava não era bom, ‘isso não vai funcionar’, ‘ai, nada a ver isso daqui, sai daqui’, ‘vai lá pro outro grupo se você não tá afim’.” (Eduarda, estudante de Educação Física)

As formas sutis de violência percebidas pelas participantes Eduarda e Nádia fazem referência a aspectos da comunicação oral estabelecida entre estudantes antes ou durante a realização de atividades acadêmicas. Algumas características da vida universitária, como a cobrança por desempenho e a necessidade de cumprir regras, por exemplo, podem produzir estresse nos estudantes (Mondardo & Pedon, 2005), o que pode estar relacionado com alguns comportamentos apresentados durante interações sociais como as relatadas pelas participantes Eduarda e Nádia. Nesse sentido, identifica-se a relevância do desenvolvimento dos comportamentos “08. Controlar a própria impulsividade durante interações sociais” e “12. Expressar sentimentos de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s) (Tabela 10), de modo a atenuar possíveis efeitos que “desvios” na comunicação podem ter sobre a saúde mental dos estudantes e a disponibilidade deles para cooperar com colegas.

Variáveis relativas aos comportamentos dos estudantes que, segundo suas percepções, indicam competitividade entre colegas durante realização de atividades em grupo

Quando questionados sobre a ocorrência de competitividade durante a realização de atividades acadêmicas, os estudantes relataram as seguintes variáveis: correções realizadas por colegas nas produções textuais de outros colegas sem função clara; competição por maiores notas e estímulo à cooperação inerentes à área de atuação.

Em uma análise sobre as divergências entre a democratização do acesso à universidade, sua função social e suas métricas de avaliação, Faria e Walger (2020) afirmam que “a avaliação da universidade pública vem sendo descaracterizada como sendo de uma instituição socialmente referenciada para a de uma instituição cuja ênfase está na competitividade, produtividade, desempenho, eficiência e qualidade, segundo um padrão normativo que expressa o ideário neoliberal” (p. 32). Na perspectiva dos estudantes, muitas vezes é aprendida, desde a preparação para o vestibular, a noção de que na sociedade contemporânea apenas os melhores podem vencer (Silva & Corrêa, 2002). E quando ingressam em uma IES, como a competitividade aparece nas relações com colegas? Como tentativa de lançar luz sobre essa questão, os estudantes foram questionados sobre suas percepções relativas à competitividade durante a realização de atividades acadêmicas em conjunto com colegas.

No depoimento do participante Marcos, foram descritas situações envolvendo competitividade entre colegas durante a realização de trabalhos em grupo. Nos exemplos relatados, foram descritos comportamentos relativos à correção, sem função clara, de partes de uma mesma atividade acadêmica realizadas por diferentes colegas. Na percepção do estudante, esses comportamentos indicam competitividade.

“(...) quando uma pessoa quer demonstrar que fez mais do que o outro e acaba corrigindo, opinando apenas com algumas questões textuais que não mudam nada no conteúdo (...) quando você percebe que não é opinião, é só forma, não é conteúdo, é só forma, fica uma disputa, uma competitividade, uma disputa que não faz sentido. (...) coisas que não agregam em nada (...) o que você vê em competitividade é mais em forma do que em conteúdo.” (Marcos, estudante de Medicina e graduado em Direito e Engenharia Mecânica)

A estudante Eduarda, relatou ter observado comportamentos competitivos relacionados às diferenças entre as notas dos colegas. Na percepção da participante, a nota “não resume toda a experiência” dos estudantes.

“(...) já teve competição de nota pra ver quem tirava a maior nota, entre si, assim, e particularmente não acho que só uma nota resume toda a experiência que você tem, onde você vive, o ambiente externo que proporciona, também é bem importante.”
(Eduarda, estudante de Educação Física)

No depoimento da participante Nádia, foram mencionadas características do curso em que está matriculada, Negócios Internacionais, que, na sua percepção, estimulam a competição entre os colegas da mesma forma que a competição é estimulada entre os profissionais da área, relacionadas às propriedades capitalistas do campo de atuação.

“A faculdade que eu faço é uma área que estimula muito a competitividade entre os profissionais, não é uma coisa muito igual, até porque falam que é uma faculdade muito capitalista e por se tratar de envolver compra, dinheiro e tudo mais. Então, um sempre quer passar o melhor pro outro, né? Até mesmo às vezes de passar um por cima do outro.” (Nádia, estudante de Negócios Internacionais)

Nos trechos destacados dos depoimentos dos estudantes Marcos, Eduarda e Nádia, são apresentadas informações relativas a diferentes aspectos das relações entre estudantes que indicam competitividade, segundo a percepção dos entrevistados. Marcos descreveu comportamentos de estudantes durante a realização de atividades, apresentados para intervir em produções textuais de autoria de colegas. Eduarda descreveu comportamentos relacionados à comparação entre as notas atribuídas aos desempenhos de diferentes estudantes de uma mesma turma, enfatizando que, na sua percepção, características relativas à vida dos estudantes fora da universidade, como condições de moradia, por exemplo, são pouco consideradas para mensurar suas experiências. Nádia, por sua vez, descreveu variáveis relativas à sua área de formação que, por influência do capitalismo, aumentam a competição entre estudantes.

Apesar da diferença entre as variáveis indicadas nos trechos destacados dos depoimentos dos participantes, parece que o baixo grau de clareza acerca da função de uma formação de nível superior, no sentido de desenvolver aprendizagens úteis para intervir sobre problemas da sociedade, é um elemento comum nas situações descritas. Tentativas de “demonstrar que fez mais que o outro”, “ver quem tirava a maior nota” ou “passar um por cima do outro” não dizem respeito a uma competição por aprendizagens, mas sim a outras consequências menos ou nada relevantes à experiência universitária. Sennet (2012) afirma que associações entre competição e cooperação são interessantes em diversos contextos, como na política institucional em que os candidatos cooperam durante a campanha e competem pela

obtenção de cargos. Bem, se os estudantes cooperassem durante a realização de atividades acadêmicas e competissem para aprender mais por meio dessas atividades, essa associação poderia ser benéfica no contexto universitário, mas os depoimentos coletados sugerem que não é isso que acontece. A competitividade apresentada nesse contexto, provavelmente influenciada por condições institucionais e características culturais, pode prejudicar o estabelecimento de vínculos entre estudantes e a adaptação ao ensino superior (Santos et al., 2015), dificultando a apresentação de comportamentos cooperativos durante a realização de atividades acadêmicas. Nesse sentido, a caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” e sua sistematização em âmbitos de abrangência, favorece o planejamento de estratégias de ensino desses comportamentos, visando transformar, mesmo que em pequenos passos, contingências do ambiente acadêmico que parecem orientadas por interesses capitalistas, quando deveriam enfatizar a intervenção sobre as necessidades apresentadas por indivíduos na sociedade.

V

**POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS
CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COOPERAR EM ATIVIDADES
ACADÊMICAS DE NÍVEL SUPERIOR”**

Caracterizar um comportamento complexo, no sentido de explicitar comportamentos menos abrangentes que o constituem, os componentes desses comportamentos e propor relações considerando âmbitos de abrangência, favorece o planejamento de condições para ensino desses comportamentos (Kienen et al., 2013). A identificação e proposição de comportamentos constituintes do comportamento cooperativo, observando características de sua apresentação no contexto acadêmico, foram realizadas, no presente estudo, por meio de etapas de procedimento que envolveram modificações na linguagem utilizada pelos autores das obras selecionadas como fontes de informação e pelos estudantes entrevistados, para descrever comportamentos e componentes de comportamentos. Algumas comunidades verbais utilizam, em referência a processos comportamentais, expressões e termos com caráter metafórico, baixo grau de clareza ou que possibilitam múltiplas interpretações acerca dos fenômenos descritos. Quando essas expressões são avaliadas e modificadas considerando o conceito de comportamento (Botomé, 2013), como o que foi feito no presente estudo, são explicitados aspectos observáveis, direta ou indiretamente, que constituem relações entre indivíduo e ambiente, dispensando a necessidade de interpretações subjetivas dos termos utilizados em referência a fenômenos comportamentais. Ainda assim, as modificações propostas podem ser aprimoradas no sentido de aumentar ainda mais a clareza acerca dos processos aos quais determinadas expressões se referem, à medida que sejam identificados termos mais adequados que os propostos a partir dos critérios utilizados nesta pesquisa.

A decomposição das 454 classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foi realizada em quatro níveis de abrangência. Inicialmente, essas classes de comportamentos foram distribuídas em cinco subclasses gerais: “Estabelecer vínculos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividades acadêmicas em conjunto”, “Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “Planejar realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)”, “Executar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)” e “Avaliar resultados produzidos por meio de atividade acadêmica realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)”. Nessas subclasses foram distribuídas outras 21 classes intermediárias, sendo que,

no quarto nível de abrangência, devido à limitação de recursos de tempo para desenvolver a pesquisa, algumas classes são constituídas por mais de 50 comportamentos, o que sugere a possibilidade de continuidade na decomposição, por meio de proposição, em investigações futuras, de classes ainda menos abrangentes do que as que foram propostas.

A decomposição feita também pode ser aperfeiçoada no diz respeito à proposição de novas classes de comportamentos relativas ao comportamento cooperativo apresentado durante a realização de atividades acadêmicas de nível superior, à medida em que, para programar condições para desenvolvimento desse comportamento, forem identificadas lacunas durante a proposição de objetivos de ensino relevantes para o desenvolvimento de um ou mais comportamentos dentre os que foram propostos. Programar condições para desenvolvimento de comportamentos envolve a identificação de necessidades sociais de potenciais aprendizes, a caracterização de seus repertórios relativos ao que será ensinado, e a proposição de comportamentos-objetivo, visando capacitá-los a intervir sobre situações experienciadas em suas vidas para além do ambiente de aprendizado, de modo a produzir consequências valorosas (Kienen et al., 2013). De acordo com os princípios da PCDC, os programas de ensino elaborados a partir da caracterização de comportamentos por meio de etapas de procedimento semelhantes às realizadas nesta pesquisa são aplicados e avaliados não apenas para demonstrar que são eficazes, mas visando o aperfeiçoamento desses programas, considerando que o comportamento da pessoa que programa condições para desenvolvimento de comportamentos é uma variável importante para potenciais aprendizagens (Cianca et al., 2020).

Quanto às relações propostas entre as classes de comportamentos, elas podem ser modificadas durante a programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos, a depender da avaliação do repertório de potenciais participantes desses programas relativo aos comportamentos caracterizados. Especificidades dos contextos em que os dados produzidos nesta pesquisa poderão ser utilizados também podem ser consideradas para modificar a organização dos comportamentos propostos, à medida em que for mais interessante ensinar alguns dos comportamentos propostos em conjuntos com outros que não os constituintes das classes em que foram distribuídos na sistematização realizada neste estudo.

A caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” foi realizada no presente estudo por meio de um procedimento constituído por etapas para observação de características dos componentes desses comportamentos em amostras da literatura científica relacionada ao fenômeno e em relatos de estudantes universitários acerca de suas experiências realizando atividades acadêmicas em

conjunto com colegas em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. Apesar da possibilidade de aperfeiçoamento dos resultados produzidos, os nomes propostos para as classes de comportamentos caracterizadas e sua distribuição preliminar em âmbitos de abrangência, favorece o planejamento a aplicação de estratégias para desenvolver ou aprimorar esses comportamentos no repertório de estudantes universitários, bem como lança luz sobre características das condições dispostas em ambientes acadêmicos que nem sempre são suficientemente claras para os indivíduos que atuam e convivem nesses ambientes (Kienen & Botomé, 2003).

O desenvolvimento dos comportamentos cujas características foram explicitadas no presente estudo pode caracterizar um recurso importante para os estudantes lidarem com as contingências do ambiente acadêmico que, muitas vezes, estimulam o individualismo e a competitividade entre os estudantes. As informações apresentadas pelos estudantes entrevistados, sobre suas experiências realizando atividades acadêmicas com outros estudantes, sugerem que eles sabem cooperar, no sentido de reunir esforços para obter consequências reforçadoras durante a realização das atividades a eles demandadas em suas formações. Contudo, parece que a partir de contingências experienciadas por esses estudantes determinados estímulos, menos relacionados a uma formação de qualidade, adquiriram propriedades reforçadoras, por exemplo a atribuição a seus trabalhos, maiores que as atribuídas aos trabalhos realizados por outros colegas de uma mesma turma, como em situações descritas pelos estudantes entrevistados durante a realização desta pesquisa.

Em uma perspectiva analítico-comportamental, o estabelecimento da função reforçadora de um estímulo para comportamentos apresentados por indivíduos pode ser interpretado por meio do conceito de reforçamento condicionado (Catania, 1999; Tomanari, 2000), que descreve contingências em que um estímulo neutro apresentado como consequência a determinadas respostas, em associação a outro estímulo com função reforçadora previamente estabelecida, ou a um reforçador primário com efeitos sobre necessidades básicas do indivíduo, passa a aumentar a probabilidade de novas ocorrências dessas respostas. Ao examinar aspectos conceituais do reforçamento condicionado, em relação à aquisição de cadeias de respostas no repertório de indivíduos, Tomanari (2000) apresenta um exemplo relacionado a contextos de ensino. Segundo o autor, é comum que alunos estudem para realizar uma prova objetivando aprovação ou buscando evitar reprovação em uma disciplina, e não para obter o diploma do curso que está realizando, que seria o estímulo reforçador a ser obtido ao final de uma cadeia comportamental. Apesar disso, é possível considerar que o diploma em si também é um

estímulo com propriedades reforçadoras condicionadas, enquanto a aprendizagem de comportamentos profissionais se aproxima mais da noção de reforçador primário, em comparação ao diploma propriamente dito, uma vez que por meio dela será possível experienciar sentimentos de satisfação pessoal e aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores primários, como alimento e condições adequadas para repouso, por exemplo. Esse exame possibilita algumas considerações acerca das diferenças entre definições propostas para o comportamento cooperativo.

Divergências conceituais entre propostas de diferentes autores para caracterizar a cooperação, relativas à interdependência entre respostas dos indivíduos durante interação ou a impossibilidade de acesso individual a determinadas contingências (Echagüe, 2006), por exemplo, parecem pouco úteis para evoluir no sentido de definir o comportamento cooperativo entre estudantes no ambiente acadêmico. A caracterização de comportamentos cooperativos a serem apresentados durante a realização de atividades acadêmicas, realizada por meio do presente estudo, indica possibilidades de que comportamentos cooperativos sejam apresentados sem que ocorra, necessariamente, interdependência entre respostas, bem como a possibilidade de algumas contingências do ambiente em que os comportamentos cooperativos são apresentados serem acessadas por estudantes sem que ocorra, necessariamente, a mediação de colegas. Nesse sentido, a definição mais sucinta proposta por Skinner (1953/2003), relativa à obtenção de consequências reforçadoras por meio de ações realizadas por indivíduos em conjunto, mostra-se promissora, à medida que os processos relativos à aquisição de propriedades reforçadoras por estímulos acessáveis em situações do cotidiano acadêmico forem explicitados. Essa explicitação pode ser facilitada por meio dos resultados produzidos nesta pesquisa, na ocasião em que forem utilizados em estudos posteriores que investiguem a aquisição de valor reforçador de determinados estímulos inerentes à formação de nível superior e/ou potenciais diferenças entre estímulos mais diretamente relacionados à função da universidade e outros estímulos de caráter arbitrário. Essas possibilidades caracterizam avanço no conceito de comportamento cooperativo à medida que determinadas especificidades, no âmbito da complexidade desse comportamento, são destacadas.

Cooperar em atividades acadêmicas implica, nesse sentido, comportar-se buscando produzir, junto a outros estudantes, consequências reforçadoras relacionadas ao desenvolvimento de aprendizagens relevantes para uma atuação profissional significativa. “Pode-se tornar mais eficientes os reforçadores condicionados da agência educacional mostrando a conexão com contingências naturais que serão encontradas mais tarde” (Skinner,

1953/2003, p. 443). Apresentar comportamentos cooperativos orientados pela função de maximizar aprendizagens significativas pode favorecer o estabelecimento de vínculos entre estudantes de diversos grupos sociais que dividem o mesmo ambiente ao longo de seus percursos formativos. Esses vínculos podem ser mantidos após a formação, aumentando a probabilidade de continuar cooperando durante a realização de intervenções relacionadas às necessidades identificadas na sociedade, com profissionais da mesma área. É possível que, eventuais transformações na cultura acadêmica, no sentido de diminuir a competitividade em relações estabelecidas nas instituições de ensino superior, sejam, aos poucos, generalizadas para outros âmbitos de uma sociedade capitalista, da mesma forma que valores capitalistas influenciam a cultura acadêmica. É uma perspectiva otimista, mas esse otimismo em nada impede que esforços sejam reunidos em tentativas de transformar a educação, uma vez que, por mais custosas que essas transformações possam ser, os benefícios decorrentes delas podem melhorar a vida das pessoas e suas interações com o mundo, o que é coerente com a responsabilidade social dos psicólogos.

REFERÊNCIAS

- Agassi, I. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos como repertório de estudantes de cursos de graduação* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Aguilar-da-Silva, R. H., Scapin, L. T., & Batista, N. A. (2011). Avaliação da formação interprofissional no ensino superior em saúde: aspectos da colaboração e do trabalho em equipe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(1) 165-184.
- Ainsworth, J. (2016). Student-led project teams: Significance of regulation strategies in high- and low-performing teams. *Journal of Management Education*, 40(4), 453-477.
- Albon, R., & Jewels, T. (2014). Mutual performance monitoring: elaborating the development of a team learning theory. *Group Decision and Negotiation*, 23, 149-164. <https://doi.org/10.1007/s10726-012-9311-9>
- Albuquerque P. P., Williams L. C. A. (2015) Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. *Temas Psicologia*, 23(3), 663-676. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-11>
- Alcântara, P. R., Siqueira, L. M. M., & Valaski, S. (2004). Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12), 169-188.
- Almeida, W. M. D. (2007). Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, 20(49), 35-46.
- Ambiel, R. A. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52.
- Antunes, J., Nascimento, V. S., & Queiroz, Z. F. (2019). Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação na realidade educativa. *Informática na educação: teoria & prática*, 22(1), 111-127. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88792>
- Appio, J., Pereira, A. R., Marcon, D. L., & Frizon, N. N. (2016). Atributos de permanência de alunos em instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(2), 216-237.
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 45-55.
- Bandeira L. M. (2017). Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Gênero. Revista Gênero*, 17(2), 49-79. <https://doi.org/10.22409/rg.v17i2.942>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Bariani, I. C. D. (1991). *Significados associados a professor e a alunos "reais" e "ideais", por estudantes e professores de um curso superior de psicologia* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas).
- Barkley, E. F., Cross, D. P., & Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizagem colaborativo: Manual para el profesorado universitario* (P. Manzano, Trad.). Morata. (Trabalho original publicado em 2005)
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. S. & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41-50. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000100006>
- Bertolin, J. C. G. (2011). Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 237-248. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200002>
- Boechat, N. C. (2015). O conservadorismo da burocracia nas instituições de ensino superior. *Revista Lumen*, 1(1), 81-102.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em revista*, 16(2), 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V. B. R., de Lima, A. M. A., da Costa-Júnior, F. M., & Correia, M. R. G. (2009). Avaliação de um treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia*, 13(2), p. 241-251.
- Botomé, S. P. (1975). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Botomé, S. P. (1981). *Administração de comportamento humano em instituição de saúde: Uma experiência para serviço público* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo).
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional* (pp. 102-122) Trabalho premiado no Concurso Nacional de Monografias sobre Tecnologia Educacional (II Concurso Roquete Pinto de Monografias, promovido pela FUNTEVE do Ministério da Educação). Não publicado.

- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em H. P. de. M. Feltes, & U. Zilles, *Filosofia: diálogo de horizontes* (pp. 687-708). Editora da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre e Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- Botomé, S. P. (2007). Onde falta melhorar a pesquisa em Psicologia no Brasil sob a ótica de Carolina Martuscelli Bori. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 29-40.
- Botomé, S. P. (2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? Em: Yamamoto, O. H.; Costa, A. L. F. *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 169-202). EDUFERN.
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista brasileira de análise do comportamento*, 9(1), 19-46. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130>
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>
- Brotsky, S. J., & Thomas, K. (1967). Cooperative behavior in preschool children. *Psychonomic Science*, 9(6), 337-338. <https://doi.org/10.3758/BF03327836>
- Carvalhêdo, J. L. P., & Portela, J. L. (2020). Formação docente: A aprendizagem colaborativa como estratégia de aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 87409-87420. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-239>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Linguagem, comportamento e cognição*. Artmed.
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Cianca, B. C., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2020). Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: Caracterização da produção científica brasileira de 1998-2017. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 11(2), 114-136.
- Colossi, N., Consentino, A., & de Queiroz, E. G. (2001). Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista da FAE*, 4(1), 49-58.
- Cortegoso, A. L. (2007). Identificação e descrição de relações comportamentais na economia solidária. *Psicologia: Ciência e profissão*, 27(2), 246-265. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200007>
- Cortegoso, A. L., & Botomé, S. P. (2002). Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. *Psicologia: Ciência e profissão*, 22(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000100007>
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2011) *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. EDUFSCar.
- Cunha, I. F. (2018). Círculo de Viena: fisicalismo e a utopia da ciência unificada. *Educação e Filosofia*, 32(66), 943-963. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-01>

- Cysne, M. do. R. de F. P., Muller, L. A. L., Tavares, C. M., Caetano, L. M. D., Xavier, A. R., Tavares, R. S. de A., Muniz, K. R. de A., Pinto, O. R. O., & Santana, J. R. (2020). Gestão do conhecimento sob a ótica de alunos universitários: estudo em uma Universidade Federal do Ceará, Brasil. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 41967-41980.
- Dalis, G. T. (1970). Effect of precise objectives upon student achievement in health education. *The Journal of Experimental Education*, 39(2), 20-23.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "Avaliar a confiabilidade de informações"* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- De Luca, G. G., Botomé, S. S., & Botomé, S. P. (2013). Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(4), 459-480.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-389.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 413-420.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7(1), 27-47.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. Em R. Hayes (Org.), *Proceedings of the 7th National Symposium on student retention* (pp. 300-312). Norman: The University of Oklahoma
- Diniz, R. V., & Goergen, P. L. (2019). Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24, 573-593. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>
- Echagüe, V. L. (2006) *Explorando algumas relações entre custo de resposta, magnitude do reforço e comportamento cooperativo* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

- Faria, J. H., & Walger, C. de S. (2020). O lugar da universidade pública: referência social ou fator de desenvolvimento das forças produtivas?. *Revista NUPEM*, 12(27), 12-33.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first year university students. *Frontiers in Education*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>
- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: Behavior analysis and the social sciences*. Context Press.
- Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 486-498. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300009>
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. L&PM
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. D. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>
- Holanda, S. B. de. (2014). *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1936)
- Horrocks, J. E.; Wear, B. A. (1953). An Analysis of Interpersonal Choice Relationships of College Students. *The Journal of Social Psychology*, 38(1), 87-98. doi:10.1080/00224545.1953.9711439
- Iribarry, I. N. (2003). Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 483-490. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1984). Structuring groups for cooperative learning. *Organizational Behavior Teaching Review*, 9(4), 8-17. <https://doi.org/10.1177/105256298400900404>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). Praeger Publishers.
- Kagan, S. (1985). Co-op co-op a flexible cooperative learning technique. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Ed.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 437-452). Plenum Press.
- Kawasaki, H. N. (2013). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe "Caracterizar comportamentos-objetivo" à profissionais de organização não-governamental no campo da educação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Kienen, N., Kubo, O. M., O., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494.

- Kienen, N., & Botomé, S. P. (2003). As relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de alunos universitários. *Interação em Psicologia*, 7(2), 11-22.
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Klein, E. L., & Vosgerau, D. S. A. R. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Educação*, 43(4), 667-698. <https://doi.org/10.5902/1984644429300>
- Krzyzanovski, A. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da intervenção do analista do comportamento sobre processos comportamentais em organizações* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná).
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 123-132. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Lazzari, C. L. (2013). *Características da classe de comportamentos 'programar computadores' como parte da capacitação de profissionais da computação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lima, C. A., Soares, A. B., & de Souza, M. S. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n01A05>
- Lima, R. G. D. (2020). Para além do 'trânsfuga de classe' A socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(104), 2-17.
- Lima, J. A. (2021). Processos disfuncionais no trabalho de grupo e percepções de justiça dos estudantes: um estudo de caso exploratório no ensino superior. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(1), 123-149.
- Lopes, D. C., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Treinamento de habilidades sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, 21(1) 55-65.
- Luiz, F. B., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 329-346.
- Magalhães, F. G. (2013) Efeitos da incompatibilidade entre consequências individuais e culturais em análogos experimentais de metacontingências (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

- Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226.
- Magalhães, P. P., & Murta, S. G. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1), 28-37.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295-304. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200011>
- Mason, R. (1998). Models of online courses. *ALN magazine*, 2(2), 1-10.
- Matta, C. M. B. D., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Moehlecke, S. (2004). *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 159-180.
- Müller, T. P. (2013). *Classes de componentes de comportamentos constituintes da classe geral "comportamento assertivo": contribuições da Análise Experimental do Comportamento para desenvolvimento de interações humanas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Noceti, R. V. (2011). *Classes de comportamentos constituintes da Classe geral "delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas"* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Oliveira, M. A. D., & Duarte, A. M. M. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(2), 183-200.
- Oliveira, E. W., Borges, M., & Silva, W. (2017). Uma Análise do Processo de Planejamento de Trabalhos em Grupo no Ensino Superior. *Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2017.1647
- Oliveira, C. T. D., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10-18. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>
- Oliveira, J. F. D., & Moraes, K. N. D. (2016). Produção do conhecimento na universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. *Educação em Revista*, 32(4), 73-95. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161626>
- Oliveira, C. T. D., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 239-246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>

- Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of marketing education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/0273475302250571>
- Pinto, P. U. (2019). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolver o comportamento “apresentar feedback para promover comportamentos seguros em organizações”* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná).
- Polydoro, S. A., Primi, R., Serpa, M. D. N. D. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Portes, E. A. (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais).
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e prática*, 19(1), 208-219. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Rauch, S. L. B. (2021) *Eficácia de um programa de contingências de ensino para capacitar professores de séries iniciais do Ensino Fundamental a propor comportamentos-objetivo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná)
- Rios, O. D. F. L. (2006). *Níveis de stress e depressão em estudantes universitários* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Rocha, J. F. D. (2012). *Efeitos de uma intervenção comportamental com treino de habilidades sociais para universitários com fobia social* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista).
- Rodrigues, S. T. K. (2012). Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos).
- Rosa, A. S. (2018). *Indisciplina no ensino superior: Perspectivas docentes e discentes* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba).
- Rossetto, C. B., & Gonçalves, F. D. O. (2015). Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados*, 58(3), 791-824. <https://doi.org/10.1590/00115258201559>
- Rusticus, S. A., & Justus, B. J. (2019). Comparing student and teacher formed teams on group dynamics, satisfaction, and performance. *Small Group Research*, 50(4) 443–457. <https://doi.org/10.1177/1046496419854520>
- Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. D. A. (2019). Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos*, 49(2), 337-373. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>

- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2020). Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), 1-28.
- Sampaio, A. A. & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: Uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 183-191.
- Santos, A. S. D., Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática*, 17(1), 150-163.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). Habilidades e competências a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131-145.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Record.
- Silva, K. M. C. D., & Corrêa, A. K. (2002). O trabalho em grupo: vivências de alunos de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 55(4), 460-465. <https://doi.org/10.5935/0034-7167.20020098>
- Silva, T. D., Pereira, J. M., & Miranda, G. J. (2018). O estresse em graduandos de Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11(2), 330-350.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S., & dos Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 5(1), 11-20.
- Schmitt, D. R. (1984) Interpersonal relations: Cooperation and competition. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42(3), 377-383. <https://doi.org/10.1901/jeab.1984.42-377>
- Schwartzman, S., & Castro, M. H. D. M. (1991). A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. *Documento de trabalho*, 2(91), 1-24.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Livro Pleno.
- Silveira, C., Norton, A., Brandao, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes do ensino superior. *Acta Médica Portuguesa*, 24(S2), 247-256.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement. A theoretical analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1980). *Notebooks*. Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501-504.

- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Soares, A. B.; Poubel, L. N.; Mello, T. V. D. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de., Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-usf*, 19(1) 49-60.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151.
- Soares, A. B., Mourão, L., dos Santos, A. A. A., & dos Santos Mello, T. V. (2016). Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, 19(2), 211-223.
- Sobral, F. A. (2000). Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 03-11. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100002>
- Sobral, F. A. (2009). Academic merit and social and economic relevance of higher education. *Cadernos CEDES*, 29(78), 227-241.
- Souza, A. S., Klein, D. T, Strapasson, B. A., & De Luca, G. G. (2022). A complementaridade de fontes de informação em pesquisas de caracterização de classes de comportamentos (Manuscrito submetido).
- Souza, E. J., & Kubo, O. M. (2010). Características dos componentes da classe geral denominada comportamento criativo identificadas a partir da literatura da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 18(1), 107-134.
- Stelko-Pereira, A. C., & de Albuquerque Williams, L. C. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em psicologia*, 18(1), 45-55.
- Suarez, C. J., Villela, C. A. S. N., & Benvenuti, M. F. L. (2019). Estudo experimental da cooperação na análise do comportamento: Buscando integrar aprendizagem, evolução e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(4), 27-47.
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 143-153. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013>
- Tomanari, G. Y. (2000). Reforçamento condicionado. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2(1), 61-77.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

- Torres, R. B. de. M., & Gusso, H. L. (2018). Efeito de três tipos de conteúdos de feedback no desempenho em tarefa. *Acta Comportamentalia*, 26(1), 53-69.
- Vasconcelos, I. M. (2007). *A federalização do ensino superior no Brasil* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Brasília).
- Viecili, J. (2008). *Classe de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Viana, M. J. B. (1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais).
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos).
- Villaça, F. M., Palácios, M. (2016). Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 506-514. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400005>
- Winett, R. A., & Winkler, R. C. (1972). Current behavior modification in the classroom: Be still, be quiet, be docile. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(4), 499-504.
- Wolff, S. (2003). *Interações sociais em grupos homogêneos e heterogêneos em relação à formação profissional* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, 11(32), 226-237. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>
- Zan, D., & Krawczyk, N. (2021). Universidades públicas brasileiras y la Pandemia de 2020. *Integración Y Conocimiento*, 10(1), 145–162.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista semiestruturada: Estudantes de ensino superior

Pergunta 1: Descreva uma experiência de trabalho em conjunto, durante a graduação, que você avalia que tenha dado certo. / Por que você considera que essa experiência deu certo?

Pergunta 2: Descreva uma experiência de trabalho em conjunto, durante a graduação, que você avalia que tenha dado errado. / Por que você considera que essa experiência deu errado?

Pergunta 3: Você já teve alguma experiência de trabalho em conjunto que você avalia que todos os envolvidos obtiveram sucesso? Se sim, conte um pouco sobre ela.

Pergunta 4: Na experiência de trabalho em conjunto em que você e seus colegas obtiveram sucesso, o que você considera que você fez para contribuir com o sucesso do trabalho?

Pergunta 5: Você já percebeu alguma dificuldade ao trabalhar em conjunto com um ou mais colegas em atividades acadêmicas? Se sim, quais foram?

Pergunta 6: Você já percebeu que algo que você fez, ou deixou de fazer, durante um trabalho em conjunto, atrapalhou o sucesso da atividade a ser realizada? Se sim, qual ou quais ações você percebeu?

Pergunta 7: Você já percebeu que algo que algum colega fez, ou deixou de fazer, durante um trabalho em conjunto, atrapalhou o sucesso da atividade a ser realizada? Se sim, qual ou quais ações você percebeu?

Pergunta 8: Nas situações de trabalho em conjunto que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho foi definida por você e seus colegas ou pelo professor ou professora?

Pergunta 9: Você identifica diferenças na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor e quando você e seus colegas se organizam em grupos de acordo com os próprios critérios? Se sim, quais?

Pergunta 10: Quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade, é realizada uma divisão de tarefas? Como isso é feito?

Pergunta 11: Após a divisão de tarefas, quando as produções são realizadas, você observa ou avalia a produção dos colegas antes da entrega? E você percebe essa interação entre os seus colegas de grupo?

Pergunta 12. Em algum trabalho em grupo, já ocorreu a situação de você fazer alguma pergunta e seu colega ter fugido da resposta (ter permanecido em silêncio, ter desviado do assunto ou ter usado humor)? O que você fez nessa situação? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 13: Em situações de trabalho em grupo, já aconteceu de você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, o que você fez nessa situação? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 14: E já aconteceu de você receber um pedido quando você estava muito atarefado(a)? O que você fez nessa situação? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 15: Em situações de trabalho em grupo, você já percebeu participações desiguais entre os integrantes do grupo? O que você fez nessa situação? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 16: Você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas durante a realização de trabalhos em grupo? Quais situações? O que você fez nessa situação? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 16: Você já observou alguma situação de competitividade entre colegas durante a realização de trabalhos em grupo? Quais situações? O que você fez nessas situações? O que você acha que seria importante ter feito?

Pergunta 17: Quais as principais diferenças que você percebe entre realizar trabalhos em grupo presencial e virtualmente?

Apêndice B: Transcrições das entrevistas realizadas com estudantes de ensino superior

Entrevista Participante 1: Priscila, estudante de Psicologia

Entrevista realizada em 28/09/2021.

Pesquisador: Descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação que você avalia que tenha dado certo e por que que você considera que essa experiência deu certo.

Priscila: Deixa eu pensar, independe se foi no presencial ou no online?

Pesquisador: Sim, independente

Priscila: Preciso descrever ela ou...

Pesquisador: Isso. Traz o contexto e destaca o que você acha que deu certo.

Priscila: Eu felizmente acho que eu tive na graduação muitas experiências de trabalho em grupo que deram certo, mas é que muitos trabalhos eu fiz com as mesmas pessoas, então acho que isso também influencia. Eram pessoas próximas a mim, então pensando nessas experiências que eram muito parecidas entre si eu acho que geralmente eram trabalhos que a gente podia fazer já remotamente mesmo no presencial, então dificilmente a gente precisava demandar de um tempo na universidade, ou ir na casa de alguém, ou qualquer coisa assim, então a gente podia fazer de casa, e geralmente eram trabalhos que a gente fazia divisão de tarefas. Aquela coisa... Não chegava a ser tanto “cada um faz sua parte e depois junta tudo” acrítico assim, sem ninguém ler o resto dos outros. Era meio cada um faz sua parte, mas também lê a parte dos outros e contribui. Então tinha muita flexibilidade de horários, a gente tinha proximidade e afetividade, eram colegas mais próximos e a forma não era nem tanto fazer tudo junto e nem tanto fazer separado sem olhar a parte dos outros e ficar aquela coisa tão segmentada, eu acho que isso se manteve agora na pandemia, que eu comecei a fazer trabalhos com pessoas não tão próximas porque fiquei em períodos diferentes das pessoas que eu era mais próxima e funcionou na maioria das vezes, só que é diferente, acaba que no online dependendo do trabalho tem mais discussão, em outros tem menos, mas o estilo ficou bem parecido, como uma certa divisão de tarefas, mas não aquela coisa tão segmentada, às vezes duas pessoas ficavam responsáveis por uma parte do texto, por exemplo, então ficava uma coisa um pouco mais coesa.

Pesquisador: Muito bem. São esses pontos então que você trouxe que você considera que deram certo?

Priscila: É, eu acho que na maioria dos trabalhos que deram certo houve um certo planejamento também, com antecedência, mesmo que fosse feito em cima da hora, não eram trabalhos que eram decididos em cima da hora, esses trabalhos que acabavam sendo organizados muito perto do prazo eu acho que não davam tão certo, talvez também pela minha forma de trabalhar.

Pesquisador: Ótimo, já damos um gancho para a próxima pergunta então: Descreva uma experiência de trabalho em conjunto, na graduação, que você avalia que tenha dado errado e o porquê que essa experiência deu errado?

Priscila: Então, inclusive eu acho que vai ser engraçado, porque era com um grupo muito parecido com um grupo que eu já era acostumada a fazer, foi um trabalho que éramos em cinco pessoas, e o meu grupo mais próximo era eu e mais três então a gente incluiu uma outra colega que não costumava fazer trabalho conosco e foi o último semestre antes da pandemia e eu lembro que foi um semestre que esse meu grupo fez muita coisa em cima da hora, e muita coisa desorganizada, e foi estressante, e esse foi um trabalho que marcou, porque apesar de a gente ter tido um bom rendimento de avaliação, não foi um trabalho que me traz boas lembranças, porque foi um trabalho que a gente fez muita coisa muito em cima da hora, aquela colega que a gente chamou pro grupo acabou não contribuindo, não foi o único trabalho desse mesmo semestre que teve alguém no grupo que não contribuiu, mas esse foi mais gritante porque a gente resolveu terminar ele na madrugada do dia de apresentar o trabalho, era um seminário, e tinha, além disso, um texto escrito, eu acabei fazendo a parte escrita da outra colega e fiz os slides dela porque ela simplesmente parou de responder a gente no WhatsApp, deu um certo momento assim, às nove da noite, ela parou de responder e a gente terminou o trabalho às três horas da manhã, então ficou um gap muito grande, ela simplesmente parou de responder, no outro dia chegou dizendo: “bom dia”. A gente tinha feito a parte dela, e na hora da apresentação além de a gente ter feito a parte escrita e os slides que eram da parte de ela apresentar, ela não apresentou da forma que a gente tinha combinado, além disso tinha dividido a apresentação para todo mundo poder falar, e geralmente a gente dividia cada apresentação as partes que a pessoa tinha escrito mais, para ter mais domínio do que tava falando, e acabou que a colega além de não apresentar direito, invadiu a parte dos outros, errou conceitos, então foi uma experiência bem ruim porque a gente era um grupo acostumado a fazer as coisas em cima da hora e a gente tinha uma sinergia muito boa, a gente se conhecia muito bem, só que quando tinha uma pessoa que era fundamental para o trabalho e ela simplesmente deixou de fazer, isso sobrecarregou a gente, tem toda a questão de apresentar, não apresentar certo, então foi uma das piores experiências que eu tive de trabalho de em grupo na faculdade.

Pesquisador: Muito bem, muito bem descrito. A próxima pergunta, talvez você já tenha respondido na primeira pergunta, mas se você lembrar de alguma outra coisa você pode trazer: Você já teve alguma experiência de trabalho em conjunto que você avalia que todos os envolvidos tiveram sucesso, e se sim, você conta um pouco sobre ela?

Priscila: Eu já tive sim, eu acho que esses trabalhos em que todo mundo tem sucesso, no sentido tanto de contribuir, quanto de aprender juntos assim e de ser uma coisa bem realmente cooperativa e não tão segmentada como costuma ser, eu acho que funciona melhor em grupos menores, então duplas ou trios, eu tive boas experiências em dupla, geralmente trabalhos que são em dupla, eu, claro, geralmente faço com pessoas que eu já conheço mais ou menos, se eu tenho oportunidade, né, que eu conheço, que trabalham da forma mais ou menos parecida com a minha, então geralmente trabalhos em dupla eles não tem essa divisão: “ah você faz tal parte, você faz outra parte”, é aquela coisa, vamos escrevendo junto mesmo, cada um contribui como pode, “ah não, eu prefiro fazer o parágrafo de introdução” “ah não, acho melhor tal parte dessa parte”, acaba sendo muito mais junto e eu acho que principalmente no EAD tive algumas experiências de fazer trabalhos em trio em que tinha muita discussão, então não era só aquela coisa: “vamos combinar, cada um faz” e faz de qualquer jeito, eram trabalhos que a gente marcava reunião, era uma coisa feita muito mesmo assim, então eu tive boas experiências, mas geralmente eram grupos menores, e claro, trabalhos que eles eram feitos ao longo do tempo, eu acho que funciona melhor, mas eu ainda acho que o principal é serem trabalhos com poucas pessoas, de quatro pra mais eu acho que a gente peca um pouquinho.

Pesquisador: Certo, vamos ver se fica alguma coisa que você lembra a mais nessa pergunta que está no mesmo tema ainda: Nessa experiência em que você e os colegas tiveram sucesso, o que você considera que você fez para contribuir com o sucesso do trabalho?

Priscila: Eu acho que pessoalmente assim, eu costumo ser, eu não sou nem a pessoa que super organiza o povo, mas também não sou aquela pessoa que só fica olhando, eu gosto muito de ajudar na parte de organização para que não fique nem sobrecarregado pra ninguém e eu particularmente prefiro trabalhar dessa forma mais colaborativa, então eu acho que o meu papel é criar condições, porque eu sei que nem todo mundo trabalha dessa maneira, então é mais criar condições para que realmente a gente consiga fazer um trabalho muito aberto no sentido não só de a gente poder ler a parte dos outros e opinar, mas essa coisa assim: “eu posso mudar sua parte?”, então sempre que eu faço trabalho com pessoas novas, eu fico: “tudo bem se eu fizer sugestões” ou coisas desse tipo, então felizmente tive muito sucesso nessas tentativas, porque eu sei que muita gente às vezes fica com receio de mexer na parte do outro, porque fica aquela

coisa: “essa é sua parte então você tem que fazer sozinho” e eu já prefiro fazer.. porque às vezes eu também sei que minhas partes não estão tão didáticas, não estão muito boas, então eu prefiro já fazer dessa forma: “dá uma olhadinha na parte”, então creio que o que eu faço que contribui, que difere um pouco de outros trabalhos, é primeiramente tentar combinar um prazo pra gente ir fazendo as coisas com mais tranquilidade porque eu sou uma pessoa que gosto de trabalhar com antecedência se for possível, mas é mais também criar condições para que seja realmente um trabalho que mesmo que ele não seja feito junto, pelo menos que todo mundo participe de alguma maneira.

Pesquisador: Uhum, muito bem. A próxima pergunta é se você já percebeu alguma dificuldade em trabalhar em conjunto com um ou mais colegas, em atividades acadêmicas e se sim, quais foram?

Priscila: Eu acho que, não sei, talvez seja parte da minha bolha, mas eu vejo uma tendência de as pessoas não gostarem muito de trabalhos em grupo assim, e eu também, em certas ocasiões eu prefiro individuais e outras eu prefiro em grupo, eu acho que principalmente porque o grupo ele exige diferentes, são pessoas diferentes de várias maneiras, são pessoas com horários e ritmos diferentes de trabalho, pessoas com demandas diferentes, então acho que lidar com esse tipo de coisa, principalmente porque tem gente que faz as coisas mais em cima da hora, tem gente que faz antes, então essa organização é algo que dificulta o trabalho em grupo, porque as vezes eu quero começar e a outra pessoa ainda não pode, ou vice-versa, ou pode em tal horário a outra pessoa não pode então a outra pessoa vai fazer muito em cima da hora, ou se ela só pode fazer muito antes e vai bater com outros trabalhos, então eu acho que o maior desafio das minhas experiências foram justamente lidar com as diferenças de compromissos, principalmente em relação a organização e horários de outras pessoas, eu acho que é o que chama mais atenção, porque as diferenças de escrita, de ritmo de trabalho, eu acho que é uma coisa normal, porque são alunos diferentes, cada um estuda de uma maneira, só que pra mim chama mais atenção essa diferença de: “ah quando que a gente vai começar?”, sabe, “quando que a gente vai colocar como prazo pra terminar”, então sempre tem essa distinção entre essas pessoas que gostam de fazer mais cedo e que gostam de fazer em cima da hora, e quando essas pessoas estão fazendo juntas, acaba alguém se incomodando de alguma maneira, alguém ficando desconfortável.

Pesquisador: Certo, muito bem, agora: Você já percebeu algo que você fez, ou algo que você deixou de fazer, durante um trabalho em conjunto, atrapalhou o sucesso da atividade que deveria ser realizada? Se sim, quais ações você percebeu?

Priscila: Eu acho que às vezes eu sou muito, como eu tento respeitar que cada pessoa tem seu ritmo, eu acho que eu sou pouco assertiva em definir as minhas prioridades, então já aconteceu de eu ter disponibilidade de começar mais cedo, mas eu esperar outras pessoas pra fazerem e daí eu acabar atrapalhando outras atividades minhas para fazer eles, então eu acho que essa falta de assertividade que eu tenho nesse sentido de estabelecer os meus limites para outras pessoas eu acho que acaba atrapalhando muito, daí eu sinto que eu não consegui aprender o suficiente ou não consegui contribuir, porque tem outras coisas batendo com isso, então às vezes eu acho que eu coloco as prioridades dos outros em cima das minhas e daí eu mesma sinto que eu não consegui contribuir e eu acho que sim em alguns trabalhos que eu já fiz durante a graduação, principalmente aqueles que eu não tinha tanta facilidade com a abordagem que eu sinto que eu não contribuí o suficiente, porque fica muito naquela quando você faz trabalho com pessoas de abordagens diferentes, por exemplo, você faz trabalho com alguém de psicanálise e tem dois psicanalistas no grupo só que o resto não é, então acaba ficando muito naqueles dois, e, eu sempre ficava com aquela sensação de que eu não contribuí o suficiente, sabe, que eu fico só com a parte mais fácil e que, querendo ou não é confortável, porque geralmente a gente consegue fazer, mas eu me sinto um pouco mal de ficar satisfeita com esse conforto, porque é ótimo quando você consegue fazer uma dupla com quem se identifica mais de modo geral com aquela matéria, fica confortável porque a gente tende a ir um pouquinho mais nas costas, então eu não nego que também tem vezes que eu fui um pouco meio: “ok vou fazer a parte mais tranquila porque essas pessoas gostam dessa matéria, elas vão se dedicar a essa matéria e elas vão contribuir mais do que eu” só que não deixa de ter uma sensação ruim ligada a isso, porque dá uma sensação muito parecida com: “ok não mereço essa nota”, a sensação é que mesmo sabendo que eu não fui cem por cento nas costas, no caso não deixei de fazer minha parte do trabalho, quando eu faço a parte muito fácil eu não me sinto muito bem, eu sinto que eu não aprendi muito bem e sinto que eu não merecia ter aquela nota.

Pesquisador: Que legal, auto observações bem importantes. Agora na perspectiva de algum colega: Você já percebeu algo que algum colega fez ou deixou de fazer durante um trabalho em conjunto que atrapalhou o sucesso da atividade que tinha que ser realizada e se sim, quais ações você percebeu?

Priscila: É, eu acho que a falta de comunicação é um problema geral dos grupos, né, eu acho que, como disse, da mesma forma que eu tenho dificuldade em ser assertiva em alguns aspectos, eu percebo que alguns colegas meus também já tiveram esse problema de colocar os próprios limites e acabaram fazendo de um jeito meio conturbado, então eu acho que é um problema

meio geral assim, de vários grupos que eu participei, e claro, já tive experiências com pessoas que realmente deixam de fazer, abandonam o trabalho e deixam para as outras pessoas fazerem, é chato porque eu nunca me senti à vontade, nunca estive num grupo que as pessoas se sentiram à vontade para simplesmente tirar o nome de outra pessoa do trabalho ou coisa assim, eu sei que, inclusive, às vezes eu reclamava com amigos meus de outras áreas do conhecimento que falavam: “tira mesmo, já aconteceu de eu tirar e bem feito”, e eu percebo que como na Psicologia a gente costuma ser muito tolerante com muita coisa assim, eu acho que a gente tem uma tendência maior a trabalhar em conjunto, então já tive casos em que por motivos diferentes as pessoas deixaram de fazer a sua parte, mas tudo depende também dos motivos, eu lembro que teve um trabalho que eu fiz que um dos meus colegas estava passando por uma depressão muito delicada e eu não me importei de fazer a parte dele, só que por exemplo, se a pessoa não dá nenhuma justificativa e você percebe que foi mais por descaso mesmo com o trabalho porque sabia que a gente ia fazer bem feito, eu já fico bastante incomodada, felizmente eu acho que eu nunca tive problemas com isso em duplas, é mais complicado porque fica tudo pra uma pessoa só né, geralmente quando a gente assume a responsabilidade por outra pessoa, nas minhas experiências foram em trabalhos em grupos maiores, então eram mais pessoas para dividir o trabalho de uma pessoa que não está fazendo, mas eu acho que é muito isso, falta de comunicação, tanto minha quanto de outros colegas e também esses casos de colegas que realmente não fazem, resolvem largar mão e que a gente acaba também não punindo de alguma maneira, então acaba que o comportamento provavelmente vai ser reforçado em outros grupos que a pessoa trabalha.

Pesquisador: Sim, parece que é isso mesmo que acontece, vamos adiante. Nas situações de trabalho em conjunto que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho foi definida por você e pelos seus colegas, ou pelo professor ou professora da disciplina?

Priscila: Tinha sido definida por mim e pelos meus colegas, bom, foi definida pelo meus colegas, eu acho que estou pensando muito nessa situação mais traumática que eu tive, já era um grupo que eu sabia dos colegas mais próximos que eu ia fazer, era um trabalho que eram em cinco pessoas, só que a quinta integrante do trabalho ela foi convocada quando eu fui no banheiro, e quando eu voltei, ela já estava lá, só que eu já tinha ouvido falar que ela não era uma boa pessoa pra fazer grupo, sabe, só que eu não me senti a vontade de falar para o resto do grupo, porque eu estava com medo de tipo, pensar: “não mas eu não sei todos os lados da história, e também não vou expulsar a menina depois que ela tinha sido escolhida”, mas no geral, não foi a única experiência ruim então já teve experiência ruim que eu participei da

escolha que atrapalhou muito o grupo, mas eu acho que todos os grupos foram escolhidos entre mim e meus colegas, acho que não teve nenhum até então, que foi escolhido por professor.

Pesquisador: Hmm, ainda é o tema da próxima questão: Você identifica diferença na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor e quando você e seus colegas se organizam em grupos de acordo com os seus critérios?

Priscila: Então, eu acho que no meu primeiro semestre da faculdade, teve alguns grupos que eram escolhidos pelo professor, só que nas primeiras aulas. Só que tem que considerar alguns fatores, era todo mundo calouro, todo mundo entrando no curso e eram trabalhos que eram feitos na sala, então, a gente não tinha possibilidade de levar pra casa, o prazo era terminar ali na aula mesmo e pronto, mas eu acho que na faculdade até então eu não me lembro de nenhum trabalho desse que a gente precisa realmente entregar depois de um tempo, e o trabalho do semestre assim, eu não lembro de nenhum que é escolhido pelo professor, só lembro disso, sei lá, no colégio ainda, mas na faculdade não.

Pesquisador: Muito bem, essa próxima pergunta você já examinou um pouco desse tema, mas fica à vontade para descrever alguma coisa a mais que te venha à cabeça. Quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade, é realizada uma divisão de tarefas? Como isso é feito?

Priscila: Eu acho que qualquer grupo sempre tem a necessidade de ter uma pessoa que toma a frente para organizar, então eu acho que varia muito, em alguns trabalhos eu tomei esse papel em outros não era eu que era responsável por isso, mas na maioria das vezes tem uma certa divisão de tarefas, eu acho que foram poucos os trabalhos que não tinha uma divisão estabelecida minimamente, mas como eu comentei, felizmente eu tive muitas experiências de trabalhos que, mesmo que houvesse uma divisão de tarefas, todo mundo lia o texto final ou todo mundo dava uma olhada nos slides, todo mundo se ajudava em alguma medida, mas tinha sim uma divisão de tarefas, mesmo que ela não fosse uma divisão tão rígida, tipo todo mundo faz a tua parte e depois junta, eu acho que eu não tive uma experiência tão enfática nesse sentido.

Pesquisador: Certo, você também em pergunta anterior trouxe um exemplo disso, mas quem sabe agora possa examinar um pouco mais: Em algum trabalho em grupo já ocorreu a situação de você fazer alguma pergunta e seu colega ter fugido da resposta, ter permanecido em silêncio, ter desviado do assunto, ou ter usado humor como forma de desviar da resposta? O que você fez nessa situação e o que você acha importante ter sido feito?

Priscila: Eu acho que eu já tive experiências bem diferentes assim, em relação a grupos, por muito tempo eu fiz parte de grupos que tinha uma pessoa que era delegada de tarefas e tomava um pouco a frente de ser um pouco mais, não queria usar o termo mandona, mas muito nesse sentido, talvez aí nesse sentido não ser tão tolerante com as outras pessoas. Então, talvez eu tenha sido mais a colega que ficou quieta do que a colega que falou alguma coisa, mesmo quando era meu papel falar alguma coisa, já tive experiências no sentido de por exemplo, eu não sou de Curitiba, aconteceu de eu ter uma viagem marcada pra visitar minha mãe, e tendo a oportunidade de fazer o trabalho online, sendo que já era a forma que a gente se organizava, ter colega que implicava com isso sabe, sendo que eu não ia deixar de fazer minhas obrigações, então eu acho que muitas vezes eu fiquei mais em silêncio, inclusive, nos momentos que eu poderia não só responder alguma coisa, mas também demandar alguma coisa tipo pedir pra pessoa fazer a parte dela ou dar aquela chamada, mas claro, já tive trabalhos que eu falava com a pessoa: “ah gente, que que vocês acham de a gente se organizar pro trabalho” e ninguém me responder no WhatsApp, ou fugir das obrigações pegando a parte menos trabalhosa, claramente querendo pegar a parte que vai demandar menos dela, então eu acho que aconteceu tanto de eu ser a pessoa que falava alguma coisa e não tive uma resposta esperada, quanto da forma que talvez eu era a pessoa que fugia talvez de alguma forma de conflito, eu acho que eu tive a sorte entre aspas de participar de muitos trabalhos que não teve conflitos mas que poderiam ter tido no sentido de talvez melhorar a convivência de todo mundo ali e não ficar aquela coisa meio passivo agressivo de ninguém conversar e fingir que tá tudo bem.

Pesquisador: Mas de alguma situação mais direta entre você e algum colega que você tenha feito alguma pergunta direta e ele tenha se comportado dessa maneira, de permanecer em silêncio, desviar o assunto ou fazer alguma brincadeirinha, escapar de alguma forma humorada, você lembra de ter tido algum episódio com você sendo a pessoa que pergunta e fica sem a resposta?

Priscila: Já sim, principalmente no sentido de eu ser muito preocupada com a faculdade no geral, então eu sempre era a pessoa que começava: “ah gente o que vocês acham de a gente começar a fazer”, e ser aquela coisa mesmo de colega ignorar, ou de dar uma desculpa não no sentido de uma pergunta pra fugir, mas de deixar o assunto para depois, desconversar, então já aconteceu muito nesse sentido, quando era eu a pessoa que demandava alguma coisa, fazia uma pergunta mesmo, tipo: “vamos começar” já aconteceu de pessoas fugirem, dizerem que não podem, dizerem que era só depois, então já aconteceu.

Pesquisador: E você lembra do que você fez?

Priscila: Eu acho que só fiquei frustrada mesmo, fiquei muito. Eu sou uma pessoa que foge demais de conflito, o que é um problema né, porque a pessoa simplesmente foge e eu só aceito, então eu fiquei meio: "tá, o que eu faço agora?", muitas vezes dependendo da vontade da outra pessoa pra tomar iniciativa e claro, acabava atrapalhando o trabalho como um todo.

Pesquisador: E te ocorreu algo que poderia ter sido feito?

Priscila: Eu acho que poderia ter sido mais assertiva tipo: "ok a gente tem um prazo", então estabelecer melhor essa comunicação foi uma coisa que eu falhei mais uma vez em relação a um trabalho em grupo, é simplesmente aceitar que o outro não responde e literalmente esperar a boa vontade do outro começar sendo que é uma coisa que impacta todo mundo que está envolvido.

Pesquisador: Muito bem. Agora, em situações de trabalho em grupo, já aconteceu de situações de trabalho em grupo você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, o que fez e o que deveria ter sido feito?

Priscila: Como assim pedidos colegas desconhecidos?

Pesquisador: Tipo algum colega que você não tem uma relação, não sabe muito bem quem é, e ele chega e te pede alguma coisa, relacionada ao trabalho, independente de qual seja o pedido, mas é alguém que você não conhece e ele pede algo a você.

Priscila: Eu acho que com certeza já aconteceu, mas eu acho que, já teve por exemplo, pessoas que eu não conhecia que entraram em grupo, então eu acho que eu nunca fui ríspida com alguém ou deixei de ajudar, independente da pergunta que fosse, porque se por exemplo, o grupo está com lugar sobrando, eu acho que ninguém sente muito a vontade de fazer trabalho com alguém que nunca fez na vida ou nunca fez trabalho junto, mas com o EAD isso muda um pouco de face, antes era muito mais direcionado, antes alguém vinha me perguntar se podia entrar no grupo, se podia entrar no grupo, sei lá, e eu acho que era muito mais fácil estabelecer esse tipo de comunicação do que hoje em dia, porque hoje a gente faz grupo no WhatsApp então não é direcionado, então vai lá alguém aleatório e solta: "ai eu estou sem grupo", e eu acho que isso torna mais difícil, porque as panelinhas já estão meio formadas, então eu percebo que não só os grupos que eu estou envolvida, mas outros começam a discutir tipo: "ah você já fez trabalho com essa pessoa", eu acho que a colaboração e a cooperação é bem menor assim, é muito mais fácil quando a gente só visualiza uma coisa no WhatsApp, não lidar com aquilo, do que quando é pessoalmente, então já aconteceu de pessoas que eu nunca vi, inclusive para ser adotada pelo

grupo, já aconteceu de eu entrar em grupos que eu nunca tinha feito trabalho com nenhuma das pessoas, pessoas que uma delas eu nem conhecia, não sabia quem era nem o período que era, mas eu acho que isso era muito mais tranquilo no presencial, então, de lidar com isso assim e de ter uma percepção mais positiva sabe, não sei se deu para entender.

Pesquisador: Deu sim, deu sim. Em algum momento você falou, e agora já estou pensando em remodelar essa pergunta, você falou assim: “pedir para entrar no grupo ou pedir ajuda com outras coisas relacionadas ao trabalho”, a minha intenção com a pergunta é sobre essas outras coisas, que de repente pode ser alguma dica, alguma instrução, alguma ajuda no sentido de fazer algo pela pessoa mesmo e não só aceitar que ela integre a equipe, você consegue lembrar de quando você disse outra coisa, algum outro tipo de pedido?

Priscila: É, eu acho que já foi comum de pessoas que eu não tinha muita proximidade talvez, não pessoas que eu não conhecesse, porque geralmente eram trabalhos da minha turma, então eu sabia quem era, acho que isso acontece mais quando a pessoa sabe que você tem afinidade ‘x’ com essa disciplina, já aconteceu de perguntarem como você fez tal coisa sem necessariamente pedir um exemplo sabe, tipo, mas perguntar mais ou menos como é que tinha sido feito, perguntar informações gerais sobre avaliação, como é que tinha se organizado, então já aconteceu, nunca tive problemas com isso.

Pesquisador: E o que você faz então?

Priscila: É ajudar assim, nunca encarei como: “ah vão roubar meu trabalho”, pelo menos nas experiências em grupo nunca tive muito problema com isso, eu entendo que quando a gente está fazendo um trabalho de uma disciplina seja ela qual for a gente procura alguém que esteja sabendo mais, porque às vezes a disciplina não tem monitor e às vezes a gente conhece menos do que o colega que a gente nunca conversou, então eu imagino que eu nunca tive nenhum problema com esse tipo de abordagem com pessoas que eu nunca tinha visto. E foi mais nesse sentido, ajudas muito pontuais ou gerais, nada muito específico, sei lá, pedir que eu quase fizesse isso pra outra pessoa, isso nunca aconteceu.

Pesquisador: Eu estou entendendo que essa sua resposta final vale para as duas, o que você fez era o que você achava importante ter sido feito?

Priscila: Sim, é o que eu gostaria que alguém fizesse comigo também.

Pesquisador: Ótimo, faz sentido, faz sentido. Vamos lá. Agora já aconteceu de você receber um pedido, dessa mesma categoria dessas outras coisas, quando você estava muito atarefada? E o que você fez nessa situação, o que você acha que deveria ter sido feito?

Priscila: Já, já aconteceu. Eu tenho muita dificuldade em dizer não, então, geralmente quando as pessoas chegam são pedidos muito pontuais, que não exigem que eu tenha que fazer alguma coisa muito concreta, geralmente é repassar algum tipo de informação, então o que eu geralmente faço é tentar fazer com que eu não precise lidar com aquilo no momento, combinar que eu vou mandar depois pra pessoa o modelo de como eu fiz ou qualquer coisa do tipo, então eu acho que vai muito nessa linha. Eu não acho que seja o ideal, porque acaba caindo naquela: “ok preciso ajudar a outra pessoa”, mesmo quando eu não consigo lidar nem com as minhas próprias demandas. Eu acho também que tudo depende da forma que a pessoa fala, minha dedicação ao problema da outra pessoa depende de quem é e da forma que abordou, eu acho que eu nunca consegui simplesmente ignorar e não ajudar, mas eu acho que eu consegui na medida em que eu fui avançando meus anos na faculdade, ganhando mais confiança em todos os aspectos eu comecei a estabelecer melhor essa relação, nunca me neguei a ajudar, mas depende qual o pedido, como ele é feito, se eu posso fazer em outro momento, eu não sei se é o ideal, porque as vezes eu acabo me prejudicando, mas como geralmente não são pedidos muito elaborados, eu acho que nunca também tive uma consequência super negativa em relação a isso.

Pesquisador: Parece que há uma diferença agora entre o que você faz e o que você acha importante ser feito.

Priscila: Sim, agora sim. Nesse sentido, eu não sei dizer se é o ideal sabe, tipo, eu as vezes tendo a pensar em dois aspectos assim, e talvez eu fique no meio do caminho e por isso que talvez isso não me contente cem por cento da forma que eu acho, porque as vezes eu acho que eu deveria priorizar mais os meus compromissos e as vezes eu acabo não priorizando meus compromissos e me prejudicando de alguma maneira, mas talvez eu outros momentos não é um problema deixar a outra pessoa a par da situação então talvez eu não tenha me dedicado tanto a ajudar uma pessoa que está precisando, mas considerando o meu histórico, eu deveria ter priorizado mais o que eu realmente precisava fazer sabe.

Pesquisador: Eu acho que isso responde. É mais algo na perspectiva sua do que na interação em si, mas de alguma maneira está respondendo, acho que estamos bem nessa resposta, vamos adiante então, reta final da entrevista. Em situações de trabalho em grupo, você já percebeu

participações desiguais dos participantes? O que você fez nessas situações e o que você acha importante de ter sido feito?

Priscila: Ah já, com certeza. Eu acho que, claro, teve participações desiguais até no nível da pessoa não fazer né, mas eu acho que é muito difícil um trabalho que não tenha um certo nível de desigualdade, eu acho que varia muito, mas esses trabalhos que acabam sendo muito, porque eu comentei um tipo de trabalho em que alguém se identifica com alguma linha teórica ou com uma matéria, mas nos trabalhos em que ninguém se identifica com a matéria, eu percebo que, primeiro, a dedicação é muito menor, e a distribuição acaba sendo daquele jeito meio todo mundo quer pegar a parte mais fácil e sempre alguém acaba pegando a parte mais difícil, mas eu acho que sim, teve vários exemplos em que a distribuição de tarefas claramente não foi igual, eu acho que na maioria dos trabalhos que eu participei existia o mínimo esforço para igualar isso, uma pessoa que ficou com uma parte muito pequena do texto, por exemplo, a gente dava um jeito de aquela pessoa ser a responsável para formatar o texto, para ajudar de alguma maneira, então, acho que é uma estratégia que eu e outros colegas já vi fazerem também, é tipo: “beleza, percebemos que existe uma diferença de dedicação a de tarefa a ser concluída, então vamos tentar preencher essa lacuna com algo que talvez não equipare mas talvez ajude para que todos fiquem envolvidos no trabalho até sua finalização”, como eu também dei exemplo, sempre tem aquele trabalho, já aconteceu que eu fui a pessoa que ficava muito pequena, que eu achava que era muito fácil, e eu ficava com a sensação de que não tinha contribuído o suficiente, mas eu acho que é muito difícil existir igualdade assim de tarefas, os trabalhos que tem mais igualdade de tarefas são aqueles que a gente tem mais oportunidade de discutir, eu não sei se eu posso dar exemplo, mas em programação de ensino, o meu trio fazia reuniões quase toda semana e realmente a gente fazia quase tudo junto, foi somente no texto final que a gente deu uma leve de uma dividida, mas também nem chegou a ser uma divisão muito explícita, mas esse foi um trabalho que a gente mais fez coisa junto e de uma forma muito igual, eu acho que na grande maioria, mesmo que não fosse uma diferença tão grande, a maioria teve uma diferença mesmo que fosse bem menor, não tão clara, tipo uma pessoa com uma parte imensa e outra com uma parte pequena, eu acho que sempre tem uma certa diferença nos trabalhos em que existe uma certa divisão.

Pesquisador: Muito bem, parece que são participações desiguais e participações desiguais, como um espectro.

Priscila: É exatamente, parece que tem participações desiguais que são mais igualitárias de outras.

Pesquisador: Agora você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas durante a realização de trabalhos em grupo? Quais situações e o que fez e o que acha importante ter sido feito?

Priscila: Já, já aconteceu algumas vezes situações bem esquisitas, já fui vítima algumas vezes de situações dessa forma, como eu disse, por exemplo, de eu ter uma viagem para visitar minha mãe marcada e a pessoa insinuar que eu não ia fazer nada, sendo que eu sempre fiz a minha parte, era claramente uma forma de intolerância, numa coisa que eu percebi, e não foi só comigo, foi também com uma outra colega que também ia para a casa da mãe dela, e deu uma insinuada assim, eu lembro até que era um trabalho que consistia numa entrevista e a entrevistada ia ser minha tia, então, tipo, eu ia fazer claramente a minha parte, já vi também um grupo que a gente já tinha definido uma colega, eu tenho um dos meus colegas ele se identificava com o comunismo, era um trabalho de neuropsicologia e era um trabalho que ia ser mais biológico, entre aspas, uma colega tentou cochichar mas ele acabou ouvindo e ficou muito chateado, ela comentou por exemplo: “eu não quero que o fulano fique enfiando comunismo no nosso trabalho” sendo que era um colega que a gente já tinha feito trabalho juntos ele nunca tinha feito nenhuma menção ao espectro político que ele se identifica em nenhum trabalho, porque ele também se identifica com a sócio-histórica né, então foi uma das situações que eu achei muito ruim, muito absurda, que era uma pessoa que não tinha histórico de enfiar nada em nenhum trabalho, então eu acho que parecia uma implicância pessoal, nós já éramos um grupo muito coeso que já tínhamos feito trabalho antes, falar isso do lado dele foi complicado, ele já tinha feito trabalho conosco, foi uma situação tão ruim, ele até conversou comigo sobre isso, e na medida que o tempo foi passando ele foi deixando de ter vontade de fazer trabalho com essa colega, mesmo que antes a gente era um trabalho muito coeso de fazer trabalhos juntos, dessa vez foi um tipo de violência relacionada ao trabalho em si, mas era uma relação que já não estava sendo amistosa o tempo todo, então pra mim foi uma situação que muito marcou, porque eu achei que era uma violência mesmo, usar como se a preferência teórica dela e a preferência política dele, fosse um problema sabe, tipo, e claro, eu percebi que foi mais um desculpa para disfarçar a não vontade da colega de fazer trabalho com esse colega, não sei, mas foi uma das situações que eu achei mais complicada, porque foi falado no lado dele, para que ele conseguisse ouvir, foi uma situação que eu realmente vi que o meu colega se sentiu muito ferido com isso e nesse momento eu senti que eu deveria ter feito alguma coisa em relação aquilo sabe, falado para a colega no momento que aconteceu, conversado melhor com ela mas na hora eu não fiz, eu me omiti, o máximo que eu consegui falar foi: “nada a ver”, foi uma das situações

que eu senti falta de ter tido um posicionamento mais claro de defender com mais ênfase o meu colega, então eu acho que talvez essa tenha sido a situação mais marcante de violência. Felizmente eu nunca vi nenhuma violência ligada a gênero, raça, orientação sexual, pelo menos eu não estou lembrando de nenhuma vez que aconteceu, mas essa foi uma coisa que eu não esperava, considerando que psicologia costuma ser um curso com diversidade muito grande de posicionamento político e principalmente muito alinhados ao posicionamento de esquerda, por isso eu também percebi que era mais uma implicância pessoal da colega com esse meu colega, ela usou isso pra atacar ele, mas não parecia que era esse realmente o motivo, então foi bem chato. Ah, e eu também acho, não sei se enquadra como uma forma de violência, eu já tive a experiência de colegas meus que me contaram que integrantes de grupos deles tinham feito coisas parecidas, que é a pessoa simplesmente apagar a parte da pessoa do grupo e simplesmente reescrever tudo, isso acontece e eu tenho pavor disso e por isso que eu tento conversar com pessoas novas que eu estou fazendo trabalho pra ver se ela aceita sugestões mas eu nunca apago, porque eu não gostaria que fizessem isso comigo, eu me sentiria muito ofendida, já aconteceu de uma colega ignorar tudo que uma integrante do grupo tinha feito, com a mesma colega que implicou com meu amigo comunista, que aconteceu dela simplesmente apagar o que eu a outra menina tinha feito e deixar pouquíssima coisa, descaracterizou todo o texto, não de forma de sugestão, era uma forma de imposição como quem diz: “eu escrevo melhor”, eu acho isso extremamente complicado e é nesse sentido que eu defendo um pouco mais a divisão de tarefas, porque eu acho que quem se propôs a fazer a tarefa no momento está fazendo o seu melhor, eu não sei se isso se considera uma forma de violência, mas é quase uma forma de rebaixar intelectualmente a outra pessoa que está fazendo contigo sabe, é como se você dissesse: “tá ruim”, mas tem outra forma de você dizer que está ruim e fazer algo junto com a outra pessoa, eu nunca fui alvo desse tipo de situação mas eu fico muito incomodada quando eu vejo isso acontecer, eu lembro que nesses episódios que eu via trechos de outras pessoas sendo simplesmente apagados eu acho que também faltou da minha parte me posicionar de uma forma melhor quanto a isso, principalmente porque eu via que os colegas com que isso acontecia, eles simplesmente aceitavam ficavam naquele sentido de: “ok, ela realmente é a que melhor escreve e é a mais inteligente” então era quase um inconformismo, tipo:” é assim mesmo porque ela está fazendo melhor” e eu acho que talvez em alguns momentos eu ficava tipo se então o mando dela é o que ela disse então isso tá certo então não dá pra considerar algo que os outros estão falando, então eu achei bem ruim essas situações, não aconteceu só uma vez, já vi acontecer em outros grupos, já aconteceu de colega minha vir chorando porque outra colega dela tinha simplesmente apagado a parte dela sabe e reescrito tudo, então eu acho uma situação muito

complicada, porque quando essas situações aconteceram estávamos todos nos primeiros ou segundo ano do curso, é um momento de insegurança pra todo mundo, a gente ainda está se estabelecendo como acadêmicos e todo o resto, então é brabo quando isso acontece, já aconteceu de eu me sentir dependente de outra colega para tirar notas boas, sabe, eu sentia que para eu tirar notas boas eu dependia dela, sabe, eu já tinha, já enfrentei uma síndrome de impostora absurda quando eu passei no vestibular, eu sentia que eu não merecia estar na faculdade, então eu percebi como estava me fazendo mal participar de grupos com essa pessoa, justamente porque eu ficava: “ok eu só vou bem por causa dela, não vou bem por causa de mim” e isso por um lado tem pessoas que vão reagir de formas diferentes tipo: “que legal estou indo bem por causa dela”, mas eu percebi que não só pra mim mas para os outros colegas que passavam por essa situação ficava muito isso: “tá bom, a gente depende dessa colega pra que a gente vá bem”, era quase como se a gente não merecesse compor aquele grupo, e a gente também não tivesse uma parte contribuindo. Eu não sei se isso realmente configura uma forma de violência, mas isso me parece semelhante em alguns aspectos.

Pesquisador: Vamos para a última pergunta, depois a gente conversa melhor sobre essa pergunta em específico. A última pergunta você já tocou nela nas primeiras, é: quais as diferenças que você percebe entre realizar trabalhos presencial e virtualmente?

Priscila: Ah eu acho que eu tinha muito medo de fazer trabalhos em grupo virtualmente assim sabe, mas eu acho que eu vou inverter um pouco, vou começar falando do virtual em comparação com o presencial, eu brinco muito, já até falei com alguns professores, que as atividades de estudo no virtual ela é muito solitária, de uma forma que a gente nunca foi acostumado né, porque a gente faz trabalho com outras pessoas desde que a gente é pequenininho, então uma das coisas que eu sinto falta, principalmente agora considerando o caso da UFPR em específico, que cada um faz suas matérias, teve gente que pulou lá pra frente, teve gente que estacionou, teve gente que deu uma atrasada, então a mesma turma tem pessoas que estão em fases muito diferentes do curso, umas das fases que eu sinto falta é aquele momento que o professor fala que todo mundo precisa formar grupo e todo mundo começa a se olhar sabe, a gente olha para os alunos mais chegados, mas quando a gente está numa turma que a gente não conhece ninguém a gente já tenta se aproximar de algum grupo em que mesmo que a gente não conheça a gente já conhece meio por longe, e isso não acontece no online, então eu sinto mais dificuldade na formação dos grupos online, então como é tudo muito solitário, acaba sendo: “ah vou entrar no que sobrar”, semestre passado por exemplo eu tive oportunidade de fazer uma matéria mas não tinha ninguém próximo a mim, eu tava muito receosa, inclusive

uma das pessoas que fez grupo comigo foi uma pessoa que eu não tinha tido uma experiência muito legal como grupo e deu super certo, mas eu acho que essa é umas das principais diferenças já de início na formação dos grupos, eu sinto muita dificuldade de não ter aquele momento em que todo mundo se olha, tenta se aproximar, alguém já te chama, então eu tenho mais dificuldade em formar os grupos para fazer trabalho em grupo, que é uma dificuldade que eu não percebia tão grande nos presenciais assim, porque também sempre tinha o professor para mediar tipo: “ah o trabalho é em quarteto mas tem uma dupla aqui, quem quer formar com esses aqui” não tem mais essa mediação, então eu acho que a forma que a gente se organiza na UFPR com grupos de WhatsApp para cada matéria, eu acho que ajuda um pouco porque sempre tem alguém que fala: “ah eu estou sem grupo” e já chega dois três e já forma, mas eu ainda acho que formar grupo no online é muito difícil, em relação às atividades em si eu acho que elas não são tão diferentes da forma que eu já estava acostumava a trabalhar em grupo porque a gente já fazia coisas muito remotamente, cada um na sua cada a gente já fazia até videochamada, a gente já fazia antes mesmo de pandemia começar, pra poder fazer a noite, pra ninguém precisar ir na casa do outro, nesse sentido não teve muita diferença e felizmente eu tive muitas experiências boas em trabalhar em grupo no online, tive sorte nesse sentido, não cheguei a me estressar, mas então, a forma de trabalhar não é tão diferente, mas eu acho que, talvez seja uma coisa, não sei se tem muita relação com o grupo em si, mas eu percebo que quando são grupos que a gente faz reuniões online, tipo chamadas assim, eu percebo que todo mundo tem uma carência enorme de conversar, então a gente estabelece vínculos muito maiores do que a gente estabelecia no presencial, mesmo quando a gente não conhecia elas. Eu lembro que no trabalho de programação de ensino, eu e meu colega a gente não era tão próximos assim, sabe, a gente se conhecia, a gente estudava na mesma turma, e a gente passava horas, a gente sei lá, combinava uma vez por semana pra fazer o trabalho, a gente passava metade conversando e metade realmente fazendo, eu acho que existe uma carência maior, a atividade de estudo, apesar de a gente gostar de fazer uma coisa individual, ela nunca foi solitária, ela passou a ser com a pandemia, então a gente não tem mais aquele senso tão de turma, eu percebo que nos trabalhos em grupo, pelo menos na minha experiência, as pessoas veem a oportunidade de tentar recuperar um pouco do laço sabe, já que a gente já não tem mais aquele cochicho antes da aula começar, aquela risada com o colega, porque tudo acaba sendo no online, sem interagir muito com ninguém, eu percebo muito esse tipo de diferença também, não sei dizer se existe um que é melhor que o outro, mas eu acho os trabalhos em grupo no online eles dão um sentido melhor de turma que eles não conseguem ter nas aulas síncronas por exemplo, sabe, é esquisito quando a gente faz matéria que a gente não sabe quem está fazendo com a gente, a gente descobre na

metade do semestre que tava fazendo, e a gente fica “nossa mas esse aí entrou junto comigo”, então a gente conhece menos as pessoas né, então, eu percebo muito essas diferenças, mas claro, vai da minha experiência com trabalho em grupo que a gente já não fazia muita coisa junto presencialmente, mas eu percebo muito essa carência que todo mundo sente de conviver com os colegas, sabe, então, mas o trabalho em si, a execução dele em si, eu vi uma disparidade no presencial ou no online não, claro, talvez na organização de seminários, por exemplo, esse tipo de coisa, mas de resto, não vejo tanta diferença, só nessas coisas mais particulares de montar o grupo e da convivência mesmo.

Pesquisador: Muito bem, completa essa resposta também?

Priscila: Eu acho que sim.

Pesquisador: Eu também achei, achei que trouxe bastante coisa. Bem eu vou desligar a gravação e a gente conversa mais um pouquinho.

Entrevista Participante 2: Emerson, estudante de Engenharia Mecânica

Entrevista realizada em 27/10/2021

Pesquisador: Emerson, então, a primeira pergunta é a seguinte: descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação que você avalia que tenha dado certo e me conta por que você considera que essa experiência deu certo?

Emerson: A que deu certo eu vou considerar, acho que eu vou acabar falando muito sobre o projeto de aero design que eu faço parte. Então eu acho que a experiência que deu certo, que eu considero um trabalho em equipe que deu certo foi esse projeto em 2018, quando eu entrei na equipe, a gente participava de uma categoria de acesso na competição, que é como se fosse uma série B da competição, e apesar de ter alguns diversos desafios pra gente manter o investimento que a outra parte da equipe tinha, a gente conseguiu se virar e é um trabalho que é muito trabalho em equipe. É impossível fazer aquilo lá sozinho né, o projeto é dividido em diversas áreas, então acho que foi o projeto que mais funcionou. A gente tem ali né, por exemplo, áreas de estrutura, área de aerodinâmica, áreas de diversos setores mesmo voltados para cada vez melhorar um pedaço do avião, usado uma parte do avião. Eu fiquei responsável pela parte das plantas e modelagem, ensaio de corpo e tal e eu acho que funcionou muito bem, eu acho que foi um projeto que avançou muito bem, bastante desafios, altos e baixos, mas ao final a gente conseguiu o resultado que precisava.

Pesquisador: Muito bem.

Emerson: Não sei se tá bem respondido.

Pesquisador: Está, só a parte de por que você considera que deu certo?

Emerson: Eu considero que deu certo pelo resultado mesmo. A gente conseguiu a classificação, que era o objetivo, as notas que a gente teve por exemplo, da planta né, que, parte do projeto era fazer uma planta técnica né, que é que nem uma planta de uma casa, tem que fazer o desenho técnico do avião com as cotas e as menções de cada parte. Nossas notas foram melhores que as notas da outra parte da equipe, que era a equipe regular, que estava ainda na competição, então eu acho que dos trabalhos teve um resultado muito positivo e isso não é muito subjetivo assim, é bem comprovado, é concreto, a gente teve resultado melhor, a gente

conseguiu a classificação. Aí deu confiança pra gente prosseguir com esse mesmo grupo para uma competição futura depois.

Pesquisador: Entendi. Obrigado. Vamos para pergunta dois. Descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação que você avalia que tenha dado errado e por que você considera que essa experiência deu errado?

Emerson: O que deu errado eu acho foi a do ano seguinte desse mesmo grupo. Em 2019 a gente estava nessa outra categoria, que é a categoria micro, a gente conseguiu entrar nela por conta da classificação da competição do ano anterior, só que a gente teve diversos problemas por conta do cronograma. A gente não estava bem acertado com relação ao cronograma, o pessoal postergou diversas coisas, os objetivos que cada parte da equipe tinha eram diferentes uns dos outros, então isso nos gerou conflitos no final. A gente, parte da equipe, e eu era um dessa equipe, achava que a gente tinha que por ser a primeira participação oficial dentro da competição nesta categoria nova, tinha apenas que conseguir o mínimo né, classificar, conseguir fazer um voo válido na competição, já outros queriam um avião competitivo, que chegasse em grandes, melhor colocação possível, e a gente falou: “putz cara”, acabou dando esse conflito e isso atrasou muito o cronograma porque daí pra gente atingir essas expectativas a gente tinha que mudar muita coisa, e mudava coisa pra lá e no final deu errado porque a gente não conseguiu cumprir com o cronograma, quando a gente foi correr atrás de fazer as coisas estava muito apertado, a gente acabou atrasando onze dias da entrega dos relatórios e cada dia atrasado é uma quantidade de penalidades que tem, então a gente teve diversas penalidades por conta disso. Além disso tem diversos estresses dentro da equipe né, que acabaram prejudicando, conflitos internos mesmo da galera que não se entende, a gente falava né, que tem um grande problema que é a comunicação, a grande comunicação dentro da equipe, só que ninguém nunca detalhava o que era. E aí, essa falta de comunicação, essas discussões, aquela fofoca que tem entre um e outro foi crescendo chegou o momento que a gente falou, pessoal simplesmente não ajudava porque não queria conversar com outra pessoa. O resultado final foi que a gente não conseguiu fazer, construir o avião a tempo da competição. A gente até construiu ele, testamos, só que ele caiu uma semana antes pra competição, aí não tinha mais fôlego pra continuar e tudo nos últimos dias e então deixa, vamos só largar mesmo, perdemos, e é isso aí. A gente acabou sendo desclassificado. Então essa, apesar de ser a mesma equipe, pra mim eu considero realmente como uma grande falha do trabalho em equipe.

Pesquisador: Respondido. Obrigado. Vamos adiante. Você já teve uma experiência de trabalho em conjunto que você avalia que todos os envolvidos naquele trabalho tiveram sucesso? E se sim, conta um pouco sobre essa experiência.

Emerson: Nossa, tá. Essa eu acho meio difícil. Que todos eles tiveram sucesso eu não sei dizer mesmo. Mas esses que eu comentei a gente pode dizer que algumas partes da equipe tiveram sucesso porque o resultado, ele é individual para cada área, apesar de ser trabalho único o resultado é individual, então dentro da equipe eu não sei dizer se todos tiveram sucesso. Putz. Vou ter que pensar. Só um pouquinho.

Pesquisador: Tudo bem.

Emerson: Cara, eu vou dizer também sobre a equipe, mas mais específico. No ano passado a gente realizou dentro da equipe um *crowdfunding*. Nossa, eu falo muito da equipe, meu Deus.

Pesquisador: Não se preocupe.

Emerson: Realizou uma campanha de arrecadação né, e aí a gente tinha antes uma meta bem baixa assim porque a gente historicamente, a gente nunca conseguiu bater muita meta, sempre atingia no limite, e aparecia algum anjo salvador que completava o valor mínimo pra gente conseguir retirar o valor do site de arrecadação. No ano passado a gente realizou e a gente mudou bastante as estratégias e foi uma parada mais centrada né, a gente pegou, foi essa parte da equipe administrativa e a gente conseguiu atingir o resultado que precisava. Eu considero que todos os membros tiveram sucesso porque todas as coisas que a gente fez foram bem divididas. Uma parte da equipe estava responsável por fazer umas camisetas da equipe, no final ficaram super lindas, a galera comprou. Outra parte estava responsável pelo moletom, outra parte responsável por diversos outros objetos, por exemplo, um adesivo, um boton, esse tipo de coisa, e no final todos venderam bem, todos foram bem atrativos. A parte da divulgação também era uma outra parte da equipe que estava responsável por fazer isso. E foi uma divulgação bem massiva que chamou atenção do pessoal, e o financeiro que ajudou também com a parte da compra, a gente conseguiu comprar todos os itens e no final a arrecadação deu certo por conta desse envolvimento completo. Acho que foi uma etapa em que todo mundo fez bastante, como que é, todos os membros tiveram sucesso na atividade.

Pesquisador: Respondido Emerson. Obrigado. Indo adiante. Pergunta quatro: na experiência de trabalho em conjunto que você e seus colegas obtiveram sucesso, o que você considera que você fez para contribuir com o sucesso do trabalho?

Emerson: Eu fui uma das pessoas que correu atrás do orçamento desses itens. A gente não conseguiria só fazer o item pela internet para comprar esses itens, então a gente precisava fazer essa correria atrás dos orçamentos. Eu fui uma das pessoas que ficou responsável por correr atrás de camisetas, do moletom. Eu ajudei bastante nas artes da divulgação, eu fui uma das pessoas que ajudou a produzir as artes de publicações no Facebook, Instagram, os textos também. Eu acho que essa foi a minha contribuição. Tem a questão também de que eu era o capitão da equipe, eu estava gerenciando essa equipe. Mas diretamente assim, vamos dizer só que eu estava ali gerindo e garantindo a coesão da equipe, acho que eu contribui bastante na parte da divulgação das artes de divulgação e orçamentos.

Pesquisador: Respondido. A próxima é se você já percebeu alguma dificuldade ao trabalhar em conjunto com um ou mais colegas em atividades acadêmicas? E se sim, quais foram?

Emerson: Como você falou pra mim da atividade, do tema né, o primeiro trabalho que me veio em atividades acadêmicas, o primeiro trabalho que entra mesmo foi esse projeto de foguetes, de uma matéria que eu fiz optativa do curso. A matéria tinha que fazer, a gente aprendia os conceitos sobre o funcionamento de foguetes, e tudo mais, e a gente tinha que construir, desenvolver um em uma escala pequena, não dá pra construir um foguete gigante. Aí a gente construiu um foguete em miniatura, usava um motorzinho pequeno assim, uma coisa pequena mesmo, 10 centímetros. E foi um trabalho que eu e meu amigo, a gente chamou muita atenção. Só que era um trabalho que não é feito em duas pessoas, eram seis, sete pessoas que eram envolvidas na atividade. E era uma atividade que a gente sempre quis muito participar, ela chamava muito atenção, mas no final só eu e esse meu amigo participamos da atividade, o pessoal, os outros cinco da equipe, outros quatro, cinco da equipe não contribuíram em nada, fizeram uma reuniãozinha para discutir uma parte de utilidade, o pessoal apareceu ali até, uns chegaram atrasados, outros nem foram, e no final, correndo atrás nos últimos dias para terminar as atividades o pessoal simplesmente não apareceu, ficou só eu e meu amigo fazendo sozinho. Então essa foi a atividade que mais foi difícil mudar, uma atividade que tipo deu vontade de desistir, mesmo assim né, se não fosse esse meu amigo junto ali provavelmente a gente nem terminaria a atividade.

Pesquisador: Ok, respondido. A próxima é se você já percebeu que algo que você fez ou que você deixou de fazer durante um trabalho em conjunto, atrapalhou o sucesso da atividade que tinha que ser realizada? E se sim, quais ações você percebeu?

Emerson: Vou voltar a falar do aero design. No ano passado eu não consegui me adaptar bem à questão da pandemia. Eu nunca consegui fazer atividade em casa. Sempre que eu precisava fazer alguma atividade acadêmica eu ia pra faculdade, usava a biblioteca, usava o espaço do projeto lá pra fazer as atividades, e o espaço dentro de casa assim é cheio de distrações. Não acho que isso seja a desculpa né, então tá tudo bem, mas eu realmente não consegui me adaptar corretamente. Aí no ano passado eu assumi alguns compromissos com relação à área de projetos da equipe de estruturas, e eu não consegui fazer as atividades que pediam, eu postergava, porque a competição também estava muito: “ah não, talvez a gente adie, talvez a gente nem faça, a gente cancele”, então toda essa incerteza me deixava com mais preguiça de fazer as atividades ainda. Aí eu postergava, deixava pra fazer mais tarde, e quando eu via já tava apertado o prazo, aí o pessoal falava: “pô Emerson, você vai ou não vai fazer?”, “Não, eu vou fazer”. Daí eu corria, resolvia uma parte da atividade, mostrava, e me enrolava cada vez mais em algumas coisas. No ano passado, essa área, como eu falei, o resultado de cada área é individual, apesar de ter a somatória total né, você tem a nota individual para cada área da equipe. Essa área de estruturas foi a que teve a menor nota. De 10 a gente recebeu acho que quatro, quatro e meio. Então foi uma nota bem baixa para uma competição que o objetivo é tirar notas altas né. Não é nem questão de passar em matérias né, ali é competição, a gente tem que tirar o melhor resultado né. Então foi bem ruim e eu acredito que grande parte desse resultado ruim foi por minha causa também né, por postergar. Não acho que seja só a minha atividade que tenha efeito, mas eu acho que a minha parte ter atrasado, não ter auxiliado, ainda mais por eu ter esse cargo de liderança né, sou capitão do projeto desde o final de 2019, apesar de ser capitão administrativo eu estava nessa área de estruturas e eu postergar e atrasar atividades acho que pode influenciar também outras pessoas também a falar: “porra, se o capitão tá ali meio largado, por que que eu vou correr atrás?”. Então acho que esse, acho que esse foi o motivo da gente ter falhado né da minha parte.

Pesquisador: Respondido, valeu. Agora, você já percebeu algo que algum colega seu fez ou deixou de fazer durante algum trabalho em conjunto que atrapalhou o sucesso da atividade? E se sim, quais ações você percebeu?

Emerson: Eu acho que eu vou voltar lá pra 2019, pra competição. Eu acho que não foi, acho que os atrasos e tudo mais que a gente teve daquele projeto que não deu certo não foi por

conta de uma pessoa, não dá pra dizer que é uma pessoa que é responsável, acho que é um conjunto, uma série de coisas. Só que como eu falei, o capitão do projeto tem muita influência. O cara é o capitão, tem que gerenciar pela equipe, e quando o capitão não tá funcionando, a chance de tudo aquilo desandar é muito grande. Então, no geral a gente tinha um capitão daquele avião, responsável por aquele avião e ele estava “cagando e andando”, ele era aquele que botava uma pressão gigantesca, só que quando a gente precisava de ajuda dele, ele não aparecia, ele largava, e chegou um momento que a gente mais estava precisando, porque estava com muita pressão, estava cansado, ele simplesmente abandonou a gente e ficou um mês sem responder, desapareceu. E aí a gente ficou ali, a gente ficou cachorro sem dono mesmo, largado, não tinha o que fazer, teve que se virar nos trinta. Isso influenciou muito no nosso, no desfecho final lá de não ter conseguido construir a aeronave. Eu não acho que seja apenas culpa dele né, mas ele tem pela influência dele ali, acho que afetou muito. E se for pra falar de um colega né. Mas ali se for pra levar um ou mais colegas, aí posso dizer de todo esse grupo ali né, dos capitães, a gente tinha o capitão administrativo na época também, que deveria é, ajudar a gerir ali tanto a parte do RH da equipe né, como também motivar a galera né, a participar das coisas, e ele fazia o oposto, quando precisava de alguma ação pra juntar a galera, ele era o primeiro a levantar uma bandeira pra derrubar outra pessoa, tipo: “porra, esse cara tá atrapalhando”, sendo que o cara era um dos caras que mais estava dedicado ali ajudando. Então acho que se for pra falar de um ou mais, acho que o conjunto de capitães da época é quem eu diria assim. Parece big brother de querer justificar voto.

Pesquisador: É, boa. Valeu cara, dando sequência então. Nas situações de trabalho em conjunto que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho foi definida por você e seus colegas ou pelo professor ou professora?

Emerson: Naquela atividade de foguetes, foi que eu acho que deu errado lá, pra ter tido o resultado certo, correto, o trabalho em conjunto não ocorreu né, não foi por conta do trabalho em equipe. Naquele momento, naquela situação, o trabalho foi feito, foi dividido pelo professor. O professor chegou, selecionou aleatoriamente o grupo, por coincidência caí com um amigo meu, mas a chance de aquilo acontecer era pequena. Acho que só por conta do nome, por letras, meu amigo com L e eu com M, caiu na mesma coisa. Mas deu muito errado, acho que por conta disso também. Teve um outro, aí esse projeto de aero design, é selecionado por nós, a gente faz processo seletivo, a gente escolhe quem entra quem sai, a gente que define quem vai pra cada área, aí nesse caso já deu errado também, mas foi uma seleção nossa né, nós que selecionamos, não foi o professor, não foi um ser externo que selecionou.

Pesquisador: No caso de aero design, isso estava colado com alguma disciplina, isso conta como projeto de extensão ou algo similar?

Emerson: É. É um projeto de extensão, aí a gente faz o processo seletivo, para o pessoal entrar ali, tem que divulgar tudo. A gente seleciona assim, não é igual aquele trabalho de aula né, o professor fala o trabalho e você se reúne com os amigos ali e resolve a atividade, é mais uma atividade selecionada por, é diferente, não sei como posso dizer. Mas acho que ela se enquadra muito mais em nós escolhemos o grupo do que naquela outra situação do professor escolher né, quem faz parte de cada equipe.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Ainda sobre esse tema, você identifica diferenças na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor e quando você e seus colegas se organizam em grupos de acordo com seus próprios critérios, e se sim, quais diferenças?

Emerson: Nossa, muita diferença. No semestre passado eu fiz uma matéria que é projeto mecânica, uma das últimas matérias do curso, e essa é uma matéria que eu acho que depende muito dessa sincronia entre os membros da equipe. É por você precisar de muito conhecimento técnico, você saber quem tem esse conhecimento, você saber como teu amigo trabalha, o que ele prefere, torna tudo muito mais fácil. Mas naquele caso ali foi professor que selecionou aleatoriamente também. Deu certo as atividades, mas acho que foi muito mais difícil do que atividades anteriores que você faz com os amigos. Eu acho que uma questão da diferença é essa assim mesmo, você entender como seu colega trabalha, sempre tem aquele amigo que gosta de postergar, eu sou uma dessas pessoas que gostam de postergar, deixar pra entregar as coisas de última hora, quando faço atividades com meus amigos eles já entendem, já conhecem e já sabem que: “ah não, beleza, tem que entregar uma atividade no dia 29, a gente vai se reunir no dia 27 no dia 28 pra fazer ela. Ou até mesmo dia 29”. Quando é uma atividade com outras pessoas que não conheço, selecionadas pelo professor, às vezes o cara chega e fala alguma coisa no grupo, deixa largado lá, e aí às vezes alguém responde, às vezes outro responde, aí a gente fala: “não, vamos fazer dia 27”, aí deixa lá quando vê já é dia 29 ninguém fez nada. Isso é muito comum de acontecer, no final só gera mais estresse, não vejo motivo, não vejo muito motivo pro professor gerar, ah, talvez para aumentar a integração entre alunos, aprender a trabalhar com outras pessoas, mas eu nunca vejo isso muito de um lado positivo não. Não sei se ficou bem respondido

Pesquisador: Respondeu sim. É... agora, é o seguinte. Quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade, é realizada uma divisão de tarefas? Se sim, como que isso é feito:

Emerson: Ah, geralmente é dividido. Independente das atividades serem divididas pelo professor ou entre a gente escolher, sempre é bem dividido assim. Fica lá por exemplo, umas atividades que você tem que escrever um artigo ou escrever um relatório geralmente os tópicos que o professor pede para abordar a gente divide: “ah beleza, eu vou escrever tópico I e II”, outro colega escreve tópico III e IV, e isso vai fazendo divisão né. A partir dos tópicos sendo abordados naquele trabalho. Ou se é uma atividade que depende de alguma apresentação, a gente deixa uma pessoa responsável pela pesquisa, outra pessoa responsável por fazer alguma apresentação, apresentação em slide né, outro sei lá, depende, varia muito do tipo de trabalho né. No caso, por exemplo do aero design, a gente divide a partir do tema que a pessoa aborda. Fazer em estruturas ali, tem alguém que vai ficar responsável por fazer as modelagens. Tem outra pessoa que vai fazer a pesquisa dos esforços que o avião vai sofrer. Outro que vai ter que escolher quais são os materiais. Então a gente tenta pegar pela afinidade, sei lá o cara gosta mais de estudar materiais engenharia, deixa ele ver quais são os materiais do avião. O cara gosta de mecânica dos sólidos, deixa ele estudar os esforços no avião. Se o cara gosta de fazer desenho mecânico, putz o cara fica ali. Então a gente vai muito na questão da afinidade, mas sempre com a divisão, sempre tendo essa divisão, dificilmente a gente faz todo mundo, todo mundo faz junto e a gente junta tudo no final o que cada um pesquisou.

Pesquisador: Ainda sobre isso, após a divisão de tarefas, quando a produção de cada um é realizada, você observa ou avalia a produção dos seus colegas antes da entrega? E você percebe também se os colegas entre si fazem essa interação?

Emerson: Eu não, eu não sei se fazem não. Eu observo algumas vezes dependendo da atividade, quando alguma atividade acadêmica sempre tenho o costume de ler as atividades dos colegas porque ela realmente vai influenciar no meu resultado, ela pode afetar a minha entrega também. No projeto também, eu gosto de avaliar, mas acho que muito particular meu, estar ali dentro do que tão fazendo, tentando entender o que o cara fez e também pra poder opinar né, sentir, conversar, opinar. Eu não acho que isso é muito, isso é geral não. Acho que isso é bem individual, eu faço isso, mas eu tenho colega que entrega a parte dele e se a parte do colega tá errado, o problema é dele, porque minha parte está feita. Então acho que tem muito, varia muito, não sei, não acho que é uma regra disso, que geralmente as pessoas fazem.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Em algum trabalho em grupo, já aconteceu de você fazer alguma pergunta e seu colega ter fugido da resposta, tipo ter permanecido em silêncio, desviado do assunto, ou usado humor como forma de escapar do assunto? O que que você fez nessa situação e o que que você acha que deveria ter sido feito?

Emerson: Isso acontece bastante num projeto. Como agora eu estou numa posição de liderança ali, isso acontece bastante, preciso que o membro faça alguma coisa, ele desaparece por uns momentos, a gente corre atrás e fala: “e aí, como tá aquela atividade que a gente pediu?”, aí o cara não responde, acontece muito de não responder, acontece muito dele tratar com humor, eu acho que poucas vezes eu vi o cara fazendo alguma piadinha sobre isso. O que acontece muitas vezes eu reparei é que o cara fala realmente: “eu sou um vacilão”, acontece muito, aí o cara faz essas lamentações do porquê a vida dele é ruim, eu já vi algumas vezes de o cara não justificar né, ele não pedir desculpas: “realmente eu atrasei, eu vacilei”. Sobre as ações que deveriam ser tomadas, aí é muito, eu acho que varia muito. Eu sou muito de que confio nas pessoas. Aconteceu algumas vezes dentro do projeto, foi um cara que a gente dependia, ele desaparece por um momento, depois ele surge com alguma desculpa aleatória, que estava doente, que tropeçou na calçada e bateu a cabeça, ou de que acabou a internet em casa por uma semana, e eu confio. Porque às vezes acontece mesmo, tem gente que realmente passa por esse tipo de perrengue. Teve um colega recentemente que ficou, teve uma chuvarada na casa dele, uma árvore caiu num poste de luz e ficaram sem luz na casa por uma semana. Quando alguém surge com uma desculpa que parece meio nada ver, eu falo: “putz”, mas as vezes é verdade, não consigo tratar muito como deboche, apesar de eu ter falado meio com deboche aqui eu não gosto muito disso. Inclusive me incomoda muito quando o professor usa dessas: “ah, nossa talvez tenha fugido um pouco do tema”, mas uma matéria que eu fiz eu pedi pro professor para adiar a atividade porque eu precisei. Tinha uma competição, não lembro qual que foi a justificativa que eu dei pra ele, mas eu realmente acho que era pra competição do projeto e tal, e ia ficar uma semana fora da faculdade, naquela semana ia acontecer a prova. Aí eu pedi pra ele pra não participar: “ó, posso entregar aquelas atividades que você pediu na próxima semana? Durante essa semana não vou tá disponível mesmo”. Aí ele respondeu que não e logo em seguida ele debochou na frente da turma inteira: “ah, as pessoas vem com uma desculpa qualquer, porque eu tenho compromisso, porque meu terceiro avô morreu”, e eu me indignei muito, eu gosto muito, eu confio nas pessoas. Sobre a ação então que tem que ser tomada, eu acho que varia muito da relação que eu tenho com aquela pessoa. Se uma pessoa que eu conheço, acho que fosse tratar melhor, eu já sei se o cara vier com uma desculpa aleatória eu já

vou entender: “putz cara você tá mentindo, tá me zoando, você não tá falando a verdade”, eu consigo reclamar aí, ser mais sincero com o cara, falar: “você tá atrapalhando, a gente precisa da tua ajuda, você não vai colaborar então por favor com licença, dá o espaço pro outro, porque atrapalha a nossa organização”. Se é um cara que eu não conheço muito eu já vou falar: “não, não, não tem problema vai no teu tempo, pode atrasar dois meses na atividade não tem problema eu entendo, eu entendo que tá difícil pra você”. Se é o correto eu não sei, mas é essa que eu tomo, não consigo ver eu mudando muito isso.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima é a seguinte: você tá falando um pouco disso já. Em situações de trabalho em grupo, já aconteceu de você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, o que que você fez nessa situação e o que que você acha que era importante ter sido feito?

Emerson: Ah, acho que o melhor exemplo foi no início de 2020. Antes de toda a questão da pandemia e tal, um membro fez o processo seletivo, foi um processo seletivo bem ruim, mas a gente precisava de membros dentro da equipe, e entraram 4 pessoas, que dava só para o que a gente precisava mesmo. Se fosse um processo seletivo mais regular, provavelmente ninguém passaria. Esse cara entrou no processo e um mês depois ele pediu um afastamento, a gente até pergunta dentro do projeto, a gente faz que nem trancar o curso por um semestre, a gente tem um modelo similar dentro do projeto porque às vezes a pessoa realmente tá numa situação, de cara esse semestre eu estou, precisando trabalhar em dobro, aconteceu diversos BOs, tá assim, assim assado, a gente tem esses recursos, e depois de 1 mês de projeto o cara veio dar um perdido na gente de: “ah, não estou conseguindo fazer as atividades” e pediu esse afastamento que a gente sabia que era só pela mentira né, porque o cara tava com preguiça de fazer as coisas. Ele já tinha dado esses perdidos na gente dentro desse 1 mês de equipe, já tinha dado esse perdido algumas vezes, e quando ele apareceu eu falei pra ele: “não, vai, pode tirar esse afastamento aí sem problema”, e meu outro colega falou: “cara não devia ter feito isso, o cara tava só de preguiça não tá acontecendo nada ele tá só mentindo mesmo”. O correto ali na situação ali era ter cortado o cara, talvez não diretamente né, a gente podia ter pedido auxílio para algum professor, tem professor orientador de projeto, devia ter falado pro professor orientador fazer essa merda, corta o cara aí pra gente não ter que lidar com isso, ou a gente mesmo né, já que a gente tem essa posição de liderança chegar e falar pro cara: “ó, infelizmente assim não dá, vamos cortar”. No final das contas provou que era exatamente isso que devia ter sido feito, o cara tava só mentindo passou o tempo de afastamento dele ele retornou sem fazer nada e a gente cortou o cara, a gente só postergou por 4 meses o desligamento dele, então eu

acho que geralmente, geralmente, não vou dizer que é sempre, em situações que o cara dá um perdido se for em trabalho em equipe até falar com o professor olha professor, não tá rolando, o cara deve estar com alguma situação aí, porque ele não tá auxiliando, não acho que não menosprezar, porque às vezes o cara realmente tá passando por alguma situação, mas se vai atrapalhar se vai entrar em conflito com a nossa necessidade ali, acho que tem que prevalecer o que a gente precisa. Acho que cortar era a decisão mais acertada.

Pesquisador: Foi respondido e eu até ia te perguntar se fosse, se não fosse na Extensão e se tratasse de um trabalho acadêmico dentro de uma disciplina, eu entendi que você acha que nessa ideia do que deveria ter sido feito seria a mesma coisa né?

Emerson: É. Eu não faço isso. Durante o projeto do foguete, por exemplo, a gente entregou a atividade eu e meu amigo, todos os outros 4 que desapareceram né. A galera fala: “obrigado, até mais”, mas é uma parada que eu acho que não deveria ter sido feito, o correto mesmo era ter conversado com o professor né, falado pra ele “olha, o cara não tá ajudando porque sei lá”, eu não gosto quando as pessoas ganham em cima das outras né. Mas eu não consigo, eu não consigo ter esse perfil de chegar e cortar o cara: “ó, não rola essa brincadeira”.

Pesquisador: Entendi. Ainda nessa questão, você trouxe um exemplo que fala sobre um pedido de afastamento, quase como uma justificativa de ausência, mas agora se a gente pensar num pedido, mais um pedido que demande algo de você assim, por exemplo é um aluno que está cursando uma disciplina que você não tem muita interação com ele, de repente ele te pede algo no sentido de um exemplo, uma orientação, alguma, algo que você tenha que dispor uma atenção pra ele e não só compreensão da situação que ele tá passando, mas sim que você precise fazer algo. Se já aconteceu, o que você fez e o que você acha que era importante ter sido feito?

Emerson: Já aconteceu, acho que é o caminho certo, vou aproveitar do fato de não usar meu nome pra falar, mas já teve amigo meu que pediu: “ó cara, não estou conseguindo não vou conseguir fazer essa atividade aqui, pode fazer pra mim?”, “ó, manda bala que eu faço”. Quando é um amigo conhecido eu faço. Desse problema dependendo da atividade se não for uma atividade muito complexa e que eu tenha conhecimento, mas já teve gente conhecida aparecendo por conta de um amigo ou conhecido que indicou, falou: “cara pode fazer esse trabalho pra mim eu te pago um valor”, aceito, dependendo da atividade, o que está sendo proposto que eu tenha conhecimento. Não vou dizer que é certo, é bem errado inclusive. Mas eu acho que dentro da graduação tem diversas cobranças que não fazem muito sentido, então talvez seja um errado, quebrar umas regras não é tão ruim assim. Não sei, não sei, to meio com

a moral meio distorcida, mas é, eu geralmente dou bastante atenção assim quando é um amigo pedindo ajuda independente da atividade, sempre tô ali, me coloco à disposição, principalmente quando é uma atividade que eu conheço né, se é uma atividade que eu não conheço aí não tem o que fazer, eu indico outra pessoa, mas se eu tenho algum conhecimento, paro, deixo de fazer minhas atividades geralmente pra dar atenção pro cara. Me prejudico de algumas formas por causa disso, mas eu acabo geralmente fazendo isso né.

Pesquisador: Bom, parece que você já quase responde a próxima pergunta, mas vamos ver se te ocorre algo mais aí. Já aconteceu de você receber um pedido quando você estava muito atarefado? E aí o que você fez nessa situação e o que acha que era importante ter sido feito?

Emerson: É, já teve algumas situações assim, já tive uma situação em que um conhecido pediu ajuda num momento que eu tava muito atarefado e eu falei não, com certeza, abrir mão do meu pouco tempo livre para ajudar o cara na atividade, já tive vez também que um desconhecido pediu e aí eu não aceitei. Aí eu falei: “cara, não vou abrir mão, não vou me prejudicar” né, arriscar me prejudicar, para ajudar um cara que eu não tenho uma relação. Mas eu geralmente ajudo assim, quando é um cara que eu conheço, que é um cara que é meu amigo mesmo, estou sempre ali, abro mão mesmo, falo: “cara vamos lá, eu consigo vai dar tempo, olho relógio ali, tem 2 dias pra fazer a atividade não tem problema”, tenho 2 dias livre ainda dá pra fazer. Geralmente abro mão dos meus horários.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Vamos lá, reta final aí das últimas perguntas. Em situações de trabalho em grupo você já percebeu participações desiguais entre os integrantes do grupo e o que que você fez na situação e novamente o que acha que deveria ter sido feito?

Emerson: Ah, eu acho eu já geralmente nesses trabalhos em grupo, principalmente quando é dividido por professor, essas atividades divididas em forma desigual são mais comuns assim. É, eu não acho que é um problema, sei lá, depende, tem gente que consegue se dedicar mais quando tem mais afinidade com aquele assunto, corre atrás, gosta e faz as coisas por conta, tem gente que não gosta muito, às vezes é o tipo né, tem gente que gosta, eu gosto de mexer com apresentação, gosto de apresentar de falar bastante, quando tem alguma apresentação ou trabalho tem que apresentar, eu geralmente sou mais preparado para esse tipo de coisa, corro atrás: “não, vamos fazer slide assim, não deixa que eu faço”, eu assumo muito mais responsabilidade. Quando já é uma atividade de escrever, tipo relatório, já não gosto muito, prefiro ficar um pouco mais na parte de pesquisa, pegar aquele assunto que é mais simples, que eu já identifico que seja menos trabalhoso. Eu não acho que é um problema, acho que vai variar

muito da afinidade da pessoa com aquele assunto e do grupo com quem ela tá trabalhando, mas eu não acho que é um problema e não vejo também porque deveria ter ações a serem tomadas. Acho que o problema é quando o cara realmente não tá colaborando com nada, quando o cara larga, quando o cara não fez nada e quer os créditos pela atividade, acho que aí tem um incômodo. Mas quando só tá mal dividido, acho que tá tudo bem, não vejo tanto incômodo assim. Mesmo o cara ajudando pouco ele tá ajudando de alguma forma então tá beleza.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima. Você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas durante a realização de trabalho em grupo? Se sim, quais situações e também o que que você fez e que acha importante de ter sido feito?

Emerson: Cara, por violência sutil eu imagino aqueles comentários meio agressivos, cara, xingando o outro porque não tá ajudando, acredito que é isso né. Mas, ah, eu vi isso acontecer bastante naquele 2019, no ano que deu tudo errado, naquele ano a gente teve diversos estresses por conta de picuinha, de um cara que falou mal do outro porque o outro se exalta, opina com muita frequência e o cara não gosta, ao invés de tratar isso com a outra, ficam de conversinha atrás do outro, e aí o estopim disso foi na competição em que teve diversos estresses. Houve uma situação lá que a competição lá acontece em São Paulo, e a gente tem que chegar lá, ficar num hotel e tudo mais, mas é, o ambiente da competição ele abre às 07h da manhã e a gente fica lá até as 06h da tarde, só em prol dessa atividade. O que aconteceu naquele dia foi que num dos dias de competição, foi que haveria uma reforma no trajeto, então pra gente chegar lá a tempo a gente teria que sair muito mais cedo, haveria uma reforma na pista, então ao invés de sair 06 e meia que era o horário habitual a gente teria que sair mais cedo que isso, só que o mais cedo que o cara tava falando era 04 horas da manhã, a gente ficou: “porra cara 04 horas da manhã será que não é meio exagerado?”, aí ele disse: “não po, tem trânsito e não sei o que”, e a gente começou a argumentar dentro do ônibus mesmo sobre a necessidade de levantar tão cedo pra ir pra competição porque era uma coisa que a gente deveria fazer, poderia fazer mais tarde né, poderia levantar 05 e meia da manhã, sem nenhum problema. Mas aí beleza, foi a conversa, meio que ninguém se exaltou mesmo, só que essa conversa gerou um estresse entre os capitães da época, e o professor orientador da época também, que falou que os membros da equipe não tem o direito de discordar da capitania, que eles tinham que ter aceitado direto como se eles fossem, e isso gerou um estresse, mas a gente já tava naquele estresse acumulado do ano ruim que a gente teve, e aí fazer um comentário desse pra gente foi tipo: “cara”, aí o comentário do professor foi que deveriam desligar 5 pessoas que estavam discordando dos capitães no momento. A gente não discutiu naquele momento, a gente ficou quieto, porque

falaram pra gente que é por conta de a gente reclamar, foi dito pra gente que não seria um problema porque a gente poderia dormir no ônibus depois de chegar na competição, o ônibus ia chegar lá e a gente poderia ficar no ônibus deitado dormindo até o horário da competição mesmo. Não foi o que aconteceu, o que aconteceu no momento foi que quando depois que todo mundo desceu, colocamos as coisas dos aviões lá, a gente foi voltar para o ônibus os caras falaram: “não, a gente não vai ficar aqui a gente tá indo embora”, e aí a gente: “ué”, foi questionar os caras eles falaram: “não, não, a gente avisou vocês”, “tá, tá, não foi combinado que a gente poderia ficar?”. Gerou um estresse de novo, mais ainda, a galera tava cansada dormiu mal no dia anterior, todo mundo acordando 04 horas da manhã pra competição, com sono, estressado, nossa era diversos motivos para que aquilo lá explodisse. Aí isso gerou uma situação bem “Chaves” assim, começou todo mundo a se xingar e tudo mais, de repente ficou aquele silêncio, um dos capitães apareceu no momento em que um cara chegou e falou: “aquele cara é um merda”. Aí ele: “o que foi que você falou?”, bem “Chaves” mesmo assim, que o Professor aparece por trás do Chaves e o Chaves continua falando sozinho.

Pesquisador: Achei que você ia falar que era um momento chave, tipo um momento importante, mas era realmente o Chaves quando ele vai falar mal do Professor Girafales e a sala fica em silêncio na hora.

Emerson: É, foi o momento de Chaves mesmo o cara, ficou todo mundo falando, quando a gente viu o capitão chegando a gente ficou naquele silêncio, o cara de costas continuou falando: “esse cara é um merda”, aí o capitão chegou: “o que foi que você falou?” Aí naquele momento a gente imaginou toda situação do Chaves, do cara tentando falar você entendeu errado, eu tava falando de outra pessoa. Só que pelo estresse o cara virou na cara dele e falou: “você é um merda”. E aí quando ele falou isso, pronto, abriu a torneira pra que todo mundo pudesse falar tudo que queria, todo mundo xingou, virou um estresse gigantesco. Não sei se isso é considerado uma violência sutil, porque ficou bem agressivo, mas ninguém chegou a trocar soco, ficou só nas falas né, então acho que dá pra considerar um pouco, mas foi por conta de um trabalho ruim, por conta desse estresse que houve, todo mundo se xingando, todo mundo acusando uns aos outros, por conta dos diversos problemas que tiveram no ano. Então foi bem.

Pesquisador: É, acho que tá respondido sim, mas, contudo, esse exemplo trata de uma situação mais específica de viagem né, de um contexto de convivência por maior número de horas, e coisas de né, básico de necessidade, como sono, parece que poderia deixar as coisas mais à flor da pele. Te ocorre mais algum outro exemplo que você tenha identificado formas sutis de violência mais no acadêmico mesmo assim, nos trabalhos mais cotidianos de disciplina?

Emerson: Não, não. Não lembro, só aquele incômodo de eu estar num grupo e aí eu chegar no outro grupo, e um grupo de amigos meus, falar: “meu Deus do céu, esse grupo ta uma merda”, mas não diretamente, nada...

Pesquisador: Não interações violentas entre pessoas envolvendo você ou outras pessoas?

Emerson: Não, eu nunca visualizei nada nesse mais acadêmico. Mas o de trabalho em sala de aula, de alguma coisa, eu nunca vi nada, ninguém se exaltar a ponto de ter algum tipo de violência.

Pesquisador: Respondido. A próxima é: quais as principais diferenças que você percebe entre realizar trabalhos em grupo no modo presencial e virtualmente?

Emerson: Ah cara, eu falei desde o início aqui, eu tenho uma dificuldade muito grande com o espaço dentro de casa, com o espaço de atividade né. Acho que a dificuldade, acho que facilitou bastante a questão do encontro, de você poder entrar num Discord, abrir uma chamada no Google Meet é muito mais fácil né. Essa conversa, por exemplo, se tivesse que marcar no presencial, no Centro Politécnico ou na Reitoria, ia ser um negócio muito mais complicado né. Então acho que facilitou muito a questão do encontro, você poder conversar com o cara, resolver tudo pelo WhatsApp mesmo, encontro virtual é uma vantagem, é uma ferramenta que esse modelo virtual trouxe e que acho que vai permanecer num período inicial quando retornar. Acho que é uma coisa boa, uma diferença que surgiu e que pra melhor. Agora a parte ruim é a falta de compromisso. Quando você tá ali no presencial, acho que o sentimento de compromisso é muito maior, você encontrar o cara no corredor e falar: “e aí cara, e aquela atividade já fez, não fez, como é que tá a atividade, tá de pé, começou a fazer alguma coisa, vamos sentar ali na biblioteca fazer alguma coisa?”. Esse encontro de corredor facilita questão de compromisso, até quando você vê o professor no corredor fica: “puta tem aquele trabalho que eu não fiz ainda”, então isso facilita muito, o ambiente virtual é muito ruim nessa parte nesse distanciamento que você tem, não tem mais a necessidade de ali o tempo todo em convivência com outra pessoa né, a situação da conversa às vezes até entre amigos mesmo né, tem alguma atividade não tem muita necessidade de eu ta conversando com meu amigo no dia a dia, posso estar fazendo minhas coisas ali, estou ali jogando vídeo game, estou lendo um livro, estou assistindo minha série, meu amigo tá fazendo a mesma coisa, não tem motivo pra eu estar conversando com ele pra gente resolver alguma atividade. No presencial você tem isso né, você tá o tempo todo convivendo com teu amigo, se você tem alguma atividade em comum acredito

que se você trazer: “ó putz aquela prova, aquele trabalho”, é muito mais fácil, um distanciamento trouxe essa diferença da responsabilidade com as atividades muito grande. Acho que tem essas duas, esses dois pontos, um para positivo e outro para negativo.

Pesquisador: Respondido. E essa foi a nossa última pergunta. Acabamos por aqui, eu vou desligar minha gravação. A gente conversa um pouquinho mais, cara. Muito obrigado.

Entrevista Participante 3: Nádia, estudante de Negócios Internacionais

Entrevista realizada em 28/10/2021

Pesquisador: Bem Nádia, a primeira pergunta é: descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação, que você avalia que tenha dado certo, e por que você considera que essa experiência deu certo?

Nádia: No semestre passado eu tive um projeto que foi bem interessante, a gente foi um grupo de seis pessoas, foi uma interação social de todo mundo. Sempre tem alguns grupos: “ah faz uma coisa, faz outra”, mas esse grupo todo mundo interagiu, todo mundo buscou, não ficou nada pendente de um, do outro, o pessoal se dedicou bastante, além da apresentação na hora do trabalho ter sido interessante, e a gente ter conseguido passar o que a gente queria para o professor, para as pessoas que estavam na sala, e a nossa comunicação também foi muito boa, além da nossa amizade ali que acabou gerando um laço um pouco mais forte, não aquela questão de: “Ah, eu só preciso se encontrar por conta do trabalho”, foi uma coisa bem mais interessante.

Pesquisador: Uhum, obrigado. A próxima pergunta é: descreva uma experiência de trabalho em conjunto, durante a graduação, que você avalia que tenha dado errado e por que você considera que essa experiência deu errado?

Nádia: É, durante, acredito que no primeiro ou segundo período, eu não lembro agora exatamente, a gente tinha algumas aulas que a gente tinha que criar as coisas de última hora e então, o fato de às vezes você entrar pra fazer um trabalho com pessoas que você não tenha um pouco de intimidade, ou alguma coisa do gênero, fica aquela sensação de não interação. Então mais pelo quesito de interação social um com o outro, o estilo de trabalho e personalidade do que necessariamente pelo trabalho, pela apresentação. Então, não deu certo mais nesse quesito de personalidade de cada um, como que cada um trabalha e apresenta. Mais nesse sentido.

Pesquisador: Obrigado. Você já teve alguma experiência de trabalho em conjunto que você avalia que todos os envolvidos no trabalho tiveram sucesso? Se sim, conte um pouco sobre ela.

Nádia: Esse último que eu mencionei, e que foi super bem, deu tudo certo, o envolvimento de todo mundo, todo mundo conseguiu desenvolver, falar o que precisava, o

feedback tanto do professor quanto dos integrantes sempre foi muito bom e a gente teve tempo hábil para desenvolver o trabalho e não ficou acelerado demais ou moroso demais. Então foi bem interessante.

Pesquisador: Obrigado. A próxima: na experiência de trabalho em conjunto que você e seus colegas obtiveram sucesso, o que você considera que você fez, para contribuir com o sucesso do trabalho?

Nádia: Nesse caso específico foi a questão da liderança. Eu precisei assumir um pouco as rédeas ali do trabalho e consegui delegar a função que precisava, e tendo um apoio e a junção deles falando: “não, a gente aceita” e tudo mais. Eles acharem ok a minha ideia sobre o trabalho ajudou bastante.

Pesquisador: Respondido. Você já percebeu alguma dificuldade ao trabalhar em conjunto com um ou mais colegas em atividades acadêmicas? Se sim, quais foram?

Nádia: Sim, a questão que eu mencionei da personalidade, da pessoa ser muito dependente às vezes da outra pra poder fazer as coisas, ou ficar muito perdida, não se esforçar, e dependendo do tipo do trabalho, até mesmo da comunicação, não falar o que está incomodando, o que acha disso, fica aquele desconforto na relação entre os colegas ali.

Pesquisador: Obrigado. Você já percebeu algo que você fez ou deixou de fazer, durante um trabalho em conjunto que atrapalhou o sucesso da atividade a ser realizada? Se sim, qual ou quais ações você percebeu?

Nádia: É, eu não tive nenhuma ação que tenha feito no momento, mas eu tive um feedback depois do trabalho que eles mencionaram que eu tinha sido muito ríspida em um determinado momento, mas não que tenha influenciado na hora de apresentar o trabalho, ou de montar o trabalho, por exemplo.

Pesquisador: Obrigado. Você já percebeu algo que algum colega seu fez ou deixou de fazer durante um trabalho em conjunto que atrapalhou o sucesso da atividade? E se sim, qual ou quais ações você percebeu?

Nádia: É, deixar as coisas pra última hora, não ser responsável com as atividades desempenhadas para cada um, delegadas para cada um, e fazer as coisas pela metade ou deixar muito pra última hora. Então acabou ficando um pouco rápido o trabalho, tendo aquela necessidade de correr atrás da informação muito rápido.

Pesquisador: Travou um pouco, você está me ouvindo? Voltamos? Está me ouvindo agora? Me ouve agora?

Nádia: Agora estou. Estou te ouvindo.

Pesquisador: Você estava falando, eu parei de te ouvir quando você falou sobre buscar as informações muito rápido.

Nádia: Isso. É, quando deixa muito pra última hora, daí acaba tendo que buscar a informação e ela não fica muito de acordo.

Pesquisador: Respondido. Nas situações de trabalho em conjunto, que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho foi definida por você e seus colegas, ou pelo professor ou professora?

Nádia: Eu tive problemas quando o professor denominou quem seria e até mesmo quando a gente ali se reuniu e decidiu que ia fazer daquela forma, eu tive os dois lados.

Pesquisador: Respondido. Então, você identifica diferença na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor ou professora e quando é você e seus colegas que se organizam em grupo de acordo com seus próprios critérios? E se vê alguma diferença, qual você vê?

Nádia: Sim. Vejo diferença até mesmo na questão da afinidade, porque normalmente quando a gente mesmo cria os grupos, a gente tende a ter mais coisas em comum um com o outro. Na questão da amizade, na questão de desenvolver o dia a dia ali da faculdade mesmo, e quando é o professor que acaba criando o grupo, às vezes acontece de você ter no grupo uma pessoa onde você não tem nenhuma afinidade, nenhum estilo de vida por exemplo, acaba influenciando ali um no outro, então mais isso que existe.

Pesquisador: Quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade, é realizada uma divisão de tarefas? E se sim, como isso é feito?

Nádia: Sim, sempre acontece. A gente costuma fazer na quantidade de coisas que tem para apresentar o trabalho e até mesmo o tipo de informação, o tipo de tarefa que o professor pede. Se é um trabalho muito extenso com tópicos, por exemplo, a gente divide por tópico para cada um dos integrantes da equipe. Mas normalmente é mais assim mesmo que a gente costuma dividir.

Pesquisador: Mas como nesse caso que você trouxe, se são tópicos, como é definido qual tópico vai ficar com você, qual tópico vai ficar com a sua colega?

Nádia: Exemplo, se estamos em cinco pessoas e temos aí dez tópicos, vai ser dois para cada. Para ficar igual pra cada um, e pra não um fazer mais, outro fazer menos ou depende da complexidade, em tópico se for uma coisa que é mais morosa, que retém ali uma dedicação um pouco maior, acabar deixando pra uma pessoa só ou dividir em duas pra poder ficar mais equilibrada.

Pesquisador: E nos casos em que são de igual complexidade, nesse exemplo dos dez para cinco pessoas, como se definiria quem ficaria com cada um desses dois? Se eles são iguais?

Nádia: A gente conversa entre si: “ah o que você quer fazer?”, “Aí, você acha legal? Acha que consegue seguir com esse?”, questão de sentar e conversar mesmo a comunicação entre nós.

Pesquisador: Respondido, obrigado. E daí após a divisão de tarefas, quando as produções de cada um são realizadas, você observa ou avalia a produção dos seus colegas antes da entrega? E você percebe também esse tipo de interação entre os seus colegas de grupo?

Nádia: Sim. É sempre avaliado, sempre é revisado para que não haja erros lá na apresentação do trabalho, na entrega do trabalho, a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar apontando: “ah, eu não consegui fazer isso” ou “eu consegui fazer aquilo”, “eu achei isso”, é a comunicação total nesses casos para poder desenvolver um trabalho bem feito.

Pesquisador: Obrigado. Em algum trabalho em grupo, já aconteceu de você fazer alguma pergunta e algum ou algum ter fugido da resposta? Por exemplo, ter permanecido em silêncio, desviado do assunto ou ter usado humor para escapar? O que que você fez nessa situação e o que que você acha que era importante ter sido feito?

Nádia: É, já aconteceu de sair pela tangente ou até mesmo responder com ironias, né? Então nesses casos depende muito da questão com quem a gente está tendo essa tratativa. Se é uma pessoa com quem eu tenho um pouco mais de intimidade, eu consigo falar assim: “não, olha, não é legal fazer desse jeito”. “Eu preciso que você seja mais direto”, “esse tipo de comentário não é legal, né?”. Agora quando é uma pessoa da qual eu não tenho intimidade, eu não tenho uma convivência, eu penso um pouquinho mais pra falar a forma que eu vou abordar ele pra eu não ser tão agressiva, e eu consegui dar uma resposta interessante não ficar naquele passivo agressivo, sabe? É ter uma comunicação não violenta e o que eu costumo fazer é respirar fundo e pensar: “Ok, o que que eu vou falar pra ele ou pra ela a ponto de que eu não tenha um retorno ruim da parte dela e que ela não receba como se eu tivesse jogando pedras nela”.

Pesquisador: Costuma funcionar?

Nádia: Às vezes. E às vezes a pessoa acaba ficando muito na defensiva e daí a gente não consegue desenvolver uma comunicação de vai e vem, né? Acaba sendo de uma mão só.

Pesquisador: Em situações de trabalho em grupo, já aconteceu de você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, o que você fez nessa situação? E o que você acha que era importante ter sido feito?

Nádia: Já recebi, e nesses casos, bem específicos assim, eu avaliei o que eu conseguiria dar pra pessoa, responder pra ela porque às vezes não estava no meu alcance responder daquela maneira. E então, ah, se eu consigo ajudar, eu não me importo de ajudar, mas eu preciso ter ciência que eu consigo fazer isso. Às vezes o que pode ser feito é não posso ajudar porque eu não tenho conhecimento pra isso. Mas normalmente acaba rolando.

Pesquisador: Obrigado. E já aconteceu de você receber um pedido quando estava muito atarefada? E daí o que que você fez também? O que que você acha que era importante ter sido feito?

Nádia: Já aconteceu e eu respondi: “você precisa disso agora ou você pode esperar?”. Eu acho bem importante você saber falar não, né? Nesses quesitos mesmo que vá aparecer que você não quer ajudar, porque pode te sobrecarregar mais ainda e você acaba não fazendo nem o seu certo e nem ajudando o outro de forma correta. Então eu sempre questiono: “ah, eu posso te ajudar daqui a pouco? Agora eu não consigo”, expressar o que realmente tá acontecendo sendo bem transparente

Pesquisador: E em situações de trabalho em grupo, você já percebeu participações desiguais entre os integrantes do grupo? E o que que você fez nessa situação? E também o que acha que deveria ter sido feito?

Nádia: Já aconteceu de um ficar com mais, de um ficar com menos, e de novo a gente sempre senta e conversa. O que a gente costuma fazer ou deve ser feito, na minha opinião, é avaliar porque que está desigual. “Em que momento ficou desigual?”, “Por que um está fazendo mais e o outro está fazendo menos?”. No meu assim, falando bem pessoalmente assim no meu grupo, onde a gente costuma fazer os trabalhos em grupo, em equipe, a gente avalia muito a questão do trabalho no dia a dia, o trabalho profissional, não acadêmico. Então às vezes quem acaba tendo mais tempo, acaba pegando mais coisas para fazer. Mas isso a gente adequa antes, conversa bastante para que não fique aquela coisa cansativa pra todo mundo.

Entrevistador: Respondido. Você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas, durante a realização de um trabalho em grupo? E se sim, quais situações e novamente o que que você fez e o que você acha que era importante ter sido feito?

Nádia: Já, essa questão de abordar as pessoas de forma irônica assim não é um uma forma de comunicação não. Não é legal porque nem todo mundo recebe de forma ok essas brincadeiras ou ironizando de forma: “ah! Você não faz daquele jeito como deveria fazer, né?”, ou alguma coisa assim. Já teve casos que eu vi e fiquei quieta, teve casos que eu recebi e fiquei quieta e teve casos que eu falei: “não, não é assim que funciona”. Você se impor, falar que não tá agradando é bem interessante. Eu como eu disse, eu não gosto dessa comunicação violenta, mesmo que seja apenas só comentários, às vezes é sutil pra um, mas não é sutil pro outro.

Pesquisador: Você poderia trazer algum desses exemplos aí, seja o que você observou ou do que foi envolvendo você?

Nádia: Ah já. Recentemente eu tive um trabalho em grupo e uma menina acabou fazendo uma pergunta assim muito específica e a outra respondeu: “ué, mas você não leu? Você deveria ter lido. É, parece que você faz as coisas pela metade”. E naquele momento foi uma conversa de WhatsApp eu falei: “eita, tá um pouco agressivo demais assim”, daí pra não ficar aquela coisa explicita pra todo mundo naquele momento específico eu chamei cada uma no particular e tentei apaziguar a situação falei: “olha, não é assim que funciona e tal”. Eu falei: “olha, acho que você foi um pouquinho agressiva demais”. Eu tento quando se trata de mim, eu tento policiar muito essa questão de agressividade com o outro. Por quê? Porque eu trabalho com outras pessoas e eu não gosto de receber dessa maneira, então eu tento não ser assim com as outras pessoas. Então é mais essa questão de você em vez de você ser direto, você falar pra pessoa que ela não está sendo atenta o suficiente, mas de forma irônica, um sarcasmo não é muito interessante.

Pesquisador: Nádia, você observa ou percebe em si ou nos seus colegas, posturas individualistas ou competitivas durante os trabalhos em grupo?

Nádia: Já observei, já tive, mas não tanto individual, mais a questão da competitividade. A faculdade que eu faço é uma área que estimula muito a competitividade entre os profissionais, não é uma coisa muito igual, até porque falam que é uma faculdade muito capitalista e por se tratar de envolver compra, dinheiro e tudo mais. Então, um sempre quer passar o melhor pro outro, né? Até mesmo às vezes de passar um por cima do outro. Então já aconteceu de estar em grupos e ter essas: “ah, eu sou um pouco melhor”, “eu sou mais dedicado que você”, em algumas passagens de grupo já.

Pesquisador: Respondido. Agora você percebe qual ou quais são as principais diferenças que você percebe entre realizar trabalhos em grupo de forma presencial e virtualmente?

Nádia: No presencial a gente tem muito mais interação. A questão até mesmo do social de como você fala com o outro sem parecer agressivo, sem parecer, ou até mesmo, como é que eu posso te falar? Desatento. E o virtual às vezes acaba, as pessoas acabam dispersando muito, acaba envolvendo outras atividades, eu acho que a questão do presencial ele ajuda bastante a você ter uma comunicação melhor, de como você deve falar, e você acaba tendo um tato um

pouco melhor com o outro do que no virtual. E o virtual às vezes acaba dificultando um pouco essa fala um com o outro. Eu, particularmente, prefiro o presencial.

Pesquisador: Certo. Obrigado. Essa foi a última pergunta antes de encerrar a gravação quero saber se você tem algo mais que você sentiu falta de comentar em alguma pergunta ou algum outro comentário sobre o tema?

Nádia: Não, mas falando sobre grupos, assim em trabalho e tudo mais, eu acho bem importante a faculdade, o trabalho num geral estimular trabalhos em grupo e ajuda muito você crescer academicamente e profissionalmente. A questão social, de como você deve falar com o outro, de como você deve se portar com o outro, e às vezes quando você está na escola mesmo, você acaba pecando um pouco segurando um cartaz, por exemplo, né? Mas a faculdade, ela estimula isso bastante, a fala eu acho que é bem importante. A gente às vezes não gosta, mas é importante.

Pesquisador: É, muito bem, Nádia, obrigado. Vou encerrar a gravação aqui, a gente já conversa mais.

Entrevista Participante 4: Eduarda, estudante de Educação Física

Entrevista realizada em 04/12/2021

Pesquisador: Bom, descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação que você avalia que tenha dado certo e por que você considera que essa experiência deu certo?

Eduarda: Foi um trabalho no quinto período, não, foi no sexto ou sétimo período. O professor pediu um trabalho e disse que não precisaria necessariamente ser prático, mas como a gente tinha uma oportunidade de fazer o trabalho ser prático eu conversei com o grupo a gente se organizou cada um que poderia comparecer no local foi e quem não poderia ajudou na construção do trabalho para que a gente conseguisse chegar lá e executar o que foi planejado. Não deu muito certo, algumas coisas deram errado no meio do caminho, mas foi o que eu considero que a gente teve mais êxito porque foi o único trabalho que foi colocado em prática e a gente recebeu esse reconhecimento, então, pra mim foi bem importante, e se tratando que ser em grupo foi uma execução legal, apesar de não ter a participação de todos de forma presencial, assim.

Pesquisador: Respondido. Obrigado. A próxima questão é: descreva uma experiência de trabalho em conjunto também durante a graduação que você avalia que tenha dado errado e por que você considera que essa experiência deu errado?

Eduarda: Eu posso perguntar uma coisa?

Pesquisador: Sim.

Eduarda: Essa que deu certo, também deu errado, eu posso comentar sobre essa também?

Pesquisador: Com certeza.

Eduarda: Foi um trabalho do sétimo período, o professor pediu, solicitou o trabalho, porém a gente teve até uma discussão no meio da aula porque haviam pessoas que não haviam ajudado na construção do trabalho e acabou que a gente teve um desentendimento ali, sendo que a gente estabeleceu que quem não fosse presencialmente tava tudo bem, que era só pra ajudar na construção e teve gente que não quis ajudar e aí chegou no dia da entrega do trabalho

não teve seu nome no trabalho, porque não ajudou com absolutamente nada, mas no final a gente conseguiu entregar um trabalho bacana.

Pesquisador: Certo. Essa discussão foi entre vocês alunos, ou envolveu mais outra pessoa que não era aluno?

Eduarda: Não, só entre nós do grupo ali...

Pesquisador: Entre o grupo?

Eduarda: Sim.

Pesquisador: Certo, certo. Respondido, adiante. Você já teve experiência de trabalho em conjunto que você avalia que todos os envolvidos no trabalho obtiveram sucesso? Se sim, conte um pouco sobre essa experiência.

Eduarda: Sim, foi um trabalho que a gente fez de treinamento resistido. Ah, estávamos em quatro pessoas e foi um trabalho que cada pessoa construiu um pouquinho e no final saiu um trabalho super legal, super bacana. Era um trabalho prático também, em nossa área exige bastante, então todo mundo fez sua parte, então super tranquilo, acho que respondi a pergunta.

Pesquisador: Sim. Respondido, obrigado. A próxima: na experiência de trabalho em conjunto que você e seus colegas obtiveram sucesso, o que você considera que você fez para contribuir para o sucesso do trabalho?

Eduarda: Bom, eu montei o grupo. Algumas situações que aconteciam que a gente não tava esperando, a gente tentava arrumar uma solução uma forma conjunta: “olha vamos fazer isso”, “Ah, não deu certo, então vamos por outro caminho”, bem no fim acabava que a gente tinha que um ir cuidando do outro para que saísse legal, e mais o que eu acho que eu fiz foi a parte escrita, a parte de organizar o que cada um gostaria de fazer no trabalho, eu também fiz a minha parte, então acredito que foi isso.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima. Você já percebeu alguma dificuldade ao trabalhar em conjunto com um ou mais colegas em atividades acadêmicas? Se sim, quais foram essas dificuldades?

Eduarda: Sim, principalmente no começo da graduação. Eu não me identifiquei muito com a turma com quem eu comecei o curso, eu estudava a noite, e aí no segundo ano e eu achava assim, eu amo o que eu faço, eu escolhi o curso certo, tenho a certeza disso, mas eu não me identificava com a turma e aquilo me frustrava bastante, então quando eu precisava fazer

um trabalho em grupo pra mim, era: “nossa! Meu Deus, trabalho em grupo”. Eu não gostava e então quando eu mudei para a turma da manhã eu me identifiquei muito mais com as pessoas e as coisas foram fluindo então até depois, assim eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo, contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo, se um tá afim e o outro não está, complica mais, e no começo foi mais complicadinho, depois as coisas foram melhores.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima questão é: Você percebeu que algo que você fez ou algo que você deixou de fazer durante um trabalho em conjunto atrapalhou o sucesso da atividade que tinha de ser realizada? Se sim, qual ou quais ações você percebeu?

Eduarda: Talvez, como vou dizer isso, acho que sim, a partir do princípio que eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma e às vezes queria que as pessoas fizessem as coisas, é como uma qualidade boa e acaba que isso me frustra porque eu acabo exigindo que as pessoas façam algo bom, algo bem feito e as vezes as pessoas não tão afim, não tão na mesma “vibe”. Então eu acho que é isso.

Pesquisador: Mas nessa sua resposta, o que seria então exatamente essa, esse algo que você fez ou que deixou de fazer que pode ter atrapalhado?

Eduarda: Ah tá, é, acho que eu exigi, tipo falei: “olha vamos fazer isso”, “não tá bom assim, vamos arrumar, vamos fazer direito”, “vamos lá galera, não é assim que é pra ser, vamos fazer caprichado”, igual a gente teve oportunidade de fazer uma coisa prática teve gente que fez de qualquer jeito não era aquilo que eu queria, fui lá, falei: “não faz de novo, vamos fazer diferente”, “vamos começar, precisa de ajuda, te ajudo, mas é assim, assim, assim”, então acho que eu acabei exigindo um pouco mais das pessoas e talvez não precisaria, sabe.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Na próxima é o seguinte: nas situações de trabalho em conjunto que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho né, o grupo de trabalho foi definido por vocês e seus colegas ou pelo professor ou professora da disciplina?

Eduarda: Ai meu Deus, esse trabalho que a gente fez era pra gente fazer com 10 pessoas e daí cada um ia colocando o trabalho na lista e entrou uma galera que eu nem tinha afinidade, então meio que eles foram se infiltrando ali, não tenho problema, ok fazer trabalho junto, mas eu queria colaboração então, e não teve muito e aí teve esse problema.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Eduarda, você identifica diferenças na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor e quando você e seus colegas

se organizam em grupo de acordo com seus próprios critérios? E se você percebe diferença, quais diferenças você percebe?

Eduarda: Eu acho que sim! Faz diferença, partindo do princípio que eu sempre quando tenho que fazer um trabalho em grupo, um trabalho coletivo, eu tenho algumas pessoas pré-definidas porque eu sei as formas que elas vão trabalhar e tenho uma certa harmonia com relação aos meus objetivos também. E quando é pelo professor ou quando as pessoas podem simplesmente se colocarem nos grupos, eu acho que gera um certo desequilíbrio ali, mas como falei, eu não tenho problemas de fazer trabalho em grupo, mas que as pessoas estejam numa certa, com os objetivos alinhados.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima: quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade, é realizada uma divisão de tarefas? Se sim, como isso é feito?

Eduarda: Sim, geralmente a gente entra em um consenso, o que cada um quer fazer: “Ah, Eduarda, você quer fazer a parte escrita?”, “fulano, você quer tirar as fotos?”, “você quer elaborar isso?”. A gente pensa no trabalho de forma geral e pensa no que vai acontecer e cada um fica com o que quer fazer.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima: em algum trabalho em grupo já ocorreu a situação de você fazer alguma pergunta e sua colega ter fugido da resposta, ou ter ficado em silêncio ou ter desviado do assunto ou ter usado o humor como saída, ou ter feito uma brincadeirinha? Se sim, o que você fez nessa situação, e o que você acha que seria importante ter sido feito?

Eduarda: É, já aconteceu e foi inclusive nesses dias a gente tava na entrega do último trabalho e era eu e minha dupla e então foi uma semana bem corrida, e eu comentei que a gente precisava entregar o trabalho naquele dia que eu precisava fazer a união das duas partes, eu ia entregar esse trabalho a noite e a pessoa dizendo: “eu não fiz e não vou fazer”, aí, “legal da minha dupla, não depende só de mim o negócio acontecer”, e aí eu falei: “olha, você poderia ter me avisado que você não iria fazer daí eu agilizava o processo e aí eu entregaria só com o meu nome, você não quer nota pra você, tá tudo ok”, e aí a pessoa fez. Mas, foi assim que a gente resolveu. Eu falei: “olha, eu preciso saber o que eu faço, então você poderia ter me avisado antes”, aí por consciência, a pessoa acabou fazendo.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Em situações de trabalho em grupo, já aconteceu de você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, o que você fez na situação e o que você acha que deveria ter sido feito?

Eduarda: Pedidos do que? Não entendi a pergunta.

Pesquisador: Pedidos relacionados ao trabalho assim, favor, um pedido, uma ajuda, alguma orientação sobre o trabalho, mas de uma pessoa que não é do vínculo de sua amizade, que você não tenha muita proximidade...

Eduarda: Dúvida sobre o trabalho, sobre como fazer, é isso?

Pesquisador: Sim.

Eduarda: Ah tá, já sim. Inclusive no TCC a gente teve que se ajudar bastante, é, aconteceu, foi super tranquilo, auxiliei até quando eu conseguia, até onde eu era capaz, mas também falei: “olha, eu acho que a partir disso é com seu orientador”. Mas como acadêmica, de aluna pra aluna já sim.

Pesquisador: Muito bem, respondido. Já aconteceu de você receber algum pedido de algum ou alguma colega, relacionado a algum trabalho quando você estava muito atarefada? E daí o que você fez nessa situação? E o que você acha importante que deveria ter sido feito?

Eduarda: Nossa, ri, ai meu Deus do céu. Sou representante de turma e então foi uma loucura no meio da pandemia, porque nossa, às vezes eles me mandavam mensagem perguntando que horas era a aula de amanhã, “gente do céu, no quarto ano e vocês não sabem que horas é a aula amanhã? Vocês não são calouros, mandei a grade, mandei o cronograma, mandei o calendário acadêmico, é só olhar”, e aquilo eu pegava pra mim e falava gente: “tô fazendo alguma coisa errada? Não é possível, eu mandei tudo certo qual a dificuldade de pegar o negócio e ler, entrar no portal e ver?”. E assim, respondia com todo o meu respeito e educação, mas é algo que me deixava chateada, porque tá tudo ali, era só a pessoa abrir e ver, então, de qualquer forma respondia.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima de qualquer maneira você já tratou desse assunto, mas de qualquer forma, se você pensar em algo novo você pode acrescentar: Em situações de trabalho em grupo você já percebeu participações desiguais entre os integrantes do grupo? O que você fez nessa situação e o que você acha importante ter sido feito?

Eduarda: É, já aconteceu da gente tá fazendo trabalho e acontece do coleguinha não tá a fim de fazer, tá cansado, tem muito trabalho, tem muita coisa pra fazer por fora, além da faculdade, e a gente entende que todo mundo tem trabalho, família, problemas, mas a partir do momento que você tá num grupo, tem uma função, você pode chegar e falar: “olha tem um problema aqui, mais vai dar tudo certo, consegue adiantar uma coisa pra mim?”, “tudo bem”, mas já aconteceu sim da gente sentar e conversar mesmo: “e daí o que tá acontecendo?”, “tá, eu to com problema na família”, “eu terminei meu relacionamento”, “tá bom, mas esse é o nosso trabalho, a gente tem que entregar isso daqui, tem um prazo, a gente precisa de você, tenta dar uma focada aqui agora, esquece as coisas lá fora, a gente precisa de você”, então, às vezes é difícil até pra pessoa pensar que não é só ela ali, mas todo mundo precisa dela, então já aconteceu, a gente já conversou, sempre tentei resolver na forma mais tranquila, mas guardo essa parte, me estressar mesmo, guardo mais pra mim. Tento não levar pra galera.

Pesquisador: Tem funcionado essa estratégia que você colocou agora assim desse tipo de conversa?

Eduarda: Sim. Na maioria das vezes funciona, a gente nunca chegou a ter um conflito muito grande assim, teve uma vez só que foi nesse trabalho que foi injusto, a gente tirou uma nota, foi o único trabalho que a gente tirou a nota máxima da turma e foi o único trabalho que a gente teve um conflito assim de não ter sido conversado antes porque todo mundo teve a oportunidade de fazer e eles ficaram chateados porque o nome deles não tava no trabalho, eu não ia colocar o nome no trabalho de alguém que não fez nada. E eu já fiz vários trabalhos em grupos, então, inclusive um trabalho que era bem importante porque era um trabalho que iria apontar nossa nota do semestre inteiro e a gente precisava da pessoa e a pessoa tava num conflito interno ali e a gente tentou conversar como amigo, pois a gente tem laços né: “olha, pelo amor de Deus, ajuda a gente preciso de você”, “se você precisar de ajuda para alguma coisa, saiba que a gente tá aqui mas a gente precisa que você faça isso porque foi você que ficou com essa parte”. Então às vezes conversando, às vezes até tirando um pouquinho daquela pessoa e a gente dividindo entre os outros, a gente, pra não sobrecarregar a pessoa que estava passando por um momento delicado ali, a gente acaba dividindo tudo pra dar uma aliviada ali pra pessoa.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima: você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas durante realização de trabalhos em grupo? Se sim, quais situações, o que você fez nessas situações e o que você acha que era importante ter sido feito?

Eduarda: É, nessa questão eu posso comentar o que aconteceu comigo?

Pesquisador: Sim.

Eduarda: Tá, no primeiro ano de faculdade tem um festival que a gente faz e é incrível, nossa, é o primeiro ano, A gente é calouro, então é tudo muito novo e a gente tava num grupo onde eu era a única menina do grupo, e era uma personagem feminina e os outros meninos eram personagens masculinos, e eu senti uma diferença de uma pessoa, em particular, foi só uma pessoa, em relação às coisas que eu fazia, eu fui criticada, eu fui exposta, eu fui agredida verbalmente assim, por pouco eu acredito, eu tava ali tentando fazer a coisa acontecer, mas minha opinião, tudo que eu falava não era bom, “isso não vai funcionar”, “ai nada a ver isso daqui, sai daqui”, “vai lá pro outro grupo se você não tá afim”, e não é às vezes que você não tá afim de fazer, é que você não tem voz ali dentro, e foi algo que me deixou bem chateada tanto é que eu chorei, nossa, foi bem complicado nesse dia, eu lembro bem até hoje, mas depois as coisas passaram, resolveram e ficou tudo bem. Mas, foi uma experiência que aconteceu comigo que eu lembrei agora.

Pesquisador: Respondido. Obrigado. E você já observou uma situação de competitividade entre os colegas durante realização de trabalhos em grupo? E, se sim, conte uma situação, o que você fez e o que acha que era importante ter sido feito.

Eduarda: Ah sim, já observei e acho que tem muito disso de ver quem vai fazer o melhor trabalho, de quem é o mais dedicado, e encontrei mais isso na primeira turma que eu estive, que não sei por qual motivo era uma turma mais competitiva assim nessa questão, na turma da manhã também tem, mas tudo mais tranquilo, mas já teve competição de nota pra ver quem tira a maior nota, entre si assim, e particularmente não acho que só uma nota resume toda a experiência que você tem, onde você vive, o ambiente externo que proporciona também é bem importante. É, mas já teve várias situações que eu já presenciei assim como eu falei de nota, às vezes eu particularmente tinha disciplinas que eu não ia tão bem, porque eu tinha dificuldades, teve um momento na faculdade que eu estava tomando remédio antidepressivo e eu não conseguia me concentrar, então não era só um fator que: “aí, não estou estudando”, é psicológico também e às vezes as pessoas julgam e criticam sem saber o porquê da dificuldade que você está passando, é uma situação que já aconteceu muito até entre pessoas que estavam ali, não sei nem se é um grupo de forma geral: “aí, fulano tirou dez, eu tenho que tirar dez mais mil e quinhentos”.

Pesquisador: Entre pares, né? Entendi o que você está dizendo. Bom, nessas duas últimas você descreveu bastante a situação, uma que te envolvia, outra que você observou. E

você quer me contar um pouco o que você fez nessa parte, o que você acha que poderia ter feito e por algum motivo não fez tanto quanto envolvia você ou nessas situações de contradição e de competitividade?

Eduarda: É nessa outra, no primeiro caso que eu comentei de minha situação, hoje eu teria uma atitude bem diferente, quando a gente vai amadurecendo e vai vendo as coisas de outra perspectiva. Mas era um momento que eu estava frágil, estava psicologicamente frágil e eu não me conhecia colocada, eu não me sentia bem com as pessoas que estavam ao meu redor, hoje eu me posicionaria: “olha, fala direito comigo que você não tá falando com sua mãe com sua irmã, você tá falando comigo e se você falar assim, vá falar com as pessoas de sua casa!”. Pode parecer grosso, estúpido, mas seria a forma que eu me posicionaria hoje, até porque já aconteceu uma outra situação, brincadeira que eu não gostei e eu falei: “eu não gostei e não quero que se repita”, “ai, mas foi uma brincadeira”, “não me interessa eu não gostei, ponto, eu não gostei, e se você vai querer repetir essa brincadeira, faça com alguém que você tem liberdade, não comigo”. Então hoje eu saberia me posicionar talvez de uma forma mais curta e direta, mas eu não deixaria isso me afetar como me afetou naquela época, sabe, e essa questão de nota, quando entrou essa pandemia, mudou totalmente a cabeça das pessoas. No começo da pandemia, as pessoas queriam aula, aula, aula, sobrecarregavam o professor, o coordenador, todo mundo e quando a gente teve a oportunidade de ter aula, ninguém vai pra aula, não entra online, não vai presencial e tem aquela questão de nota: “tá, mas você quer ter nota, mas você não participa da aula, não faz as coisas”, então existe essa competição, mas agora nesse modelo é meio injusto você avaliar por nota, você não sabe se a pessoa tá fazendo ali, se ela não tá olhando no caderno, é muito fácil hoje tirar nota dessa forma. A nota não define como eu falei o conhecimento, pode definir até um certo ponto, porque você estudou, se dedicou, ótimo, perfeito. Hoje no meio de uma pandemia com aulas online provas dadas online, onde existe internet pra tudo, acho que não é uma forma, e eu comentei isso com minha turma: “gente não se prendam só ao que vocês veem na faculdade, tem muita coisa fora, faculdade é incrível, excelente, mas é só a base para o que a gente precisa e é isso”.

Pesquisador: Respondido. Obrigado. E de uma maneira, você deu um gancho porque é o tema da próxima questão: quais as principais diferenças que você percebe de realizar trabalho em grupo presencial e virtualmente?

Eduarda: Olha, presencial eu prefiro, eu me adaptei ao modelo online por ter que se adaptar, não tem o que fazer, mas eu prefiro presencial, vejo que não sei se pela pandemia ou se aconteceu meu curso, não sei como está nos outros, mas assim, as pessoas não faziam por

conhecimento, por vivenciar, por experienciar, elas faziam porque tinham que fazer, pronto: “eu entreguei e tá aí, não interessa como vou fazer, só tô entregando”. E, presencialmente é uma coisa que você sente, você organiza, você vê quem realmente está afim de fazer, quem quer algo a mais, além daquele trabalho. Eu como falei, eu tentei me dedicar assim tanto no modelo online como no presencial, algo que não é só uma graduação pra mim, eu gosto, sou apaixonada pelo que eu faço, então entre os colegas, teve momentos que a gente teve que conversar, eles fizeram né, e presencial às vezes a pessoa não ia pra aula, então é uma linha bem tênue entre o online e o presencial assim.

Pesquisador: Certo, Respondido. E Eduarda, essa foi a nossa última pergunta, passaram rápido até, e antes de eu desligar a gravação, quero te dar a oportunidade de você acrescentar alguma coisa que você sentiu falta de comentar, alguma pergunta ou que você tenha lembrado sobre o trabalho em grupo ao longo da entrevista.

Eduarda: Bom, não sei se isso é relevante, mas eu particularmente prefiro mil vezes fazer um trabalho individual que em grupo, tanto é que eu fiz o meu TCC sozinha, eu entreguei algo muito bom, e de todos os trabalhos são poucos os que tiveram nota máxima e o meu estava entre um deles. E eu acho que, como eu falei, objetivos bem alinhados as pessoas percebem, mas, eu sou uma pessoa muito individualista, eu sou uma pessoa que gosta muito de fazer o trabalho sozinha, não sei se foi pelas experiências que eu já tive, mas eu me sinto muito bem fazendo sozinha, por mais que seja cansativo, trabalhoso, mas eu vejo que é mais recompensatório.

Pesquisador: Muito bem, agradeço por todas as contribuições.

Entrevista Participante 5: Marcos, estudante de Medicina

Entrevista realizada em 07/12/2021

Pesquisador: A primeira pergunta que eu tenho para você Marcos, é a seguinte: descreva uma experiência de trabalho acadêmico realizado em conjunto durante a graduação, que você avalia que tenha dado certo e por que você considera que essa experiência deu certo?

Marcos: Ah, deixa eu pensar. Não vou lembrar uma específica Andrey, mas eu acho que quando dá certo é quando tem o envolvimento de todo mundo que participa, e aquilo agrega de alguma forma para gente, não é? Porque tem algumas atividades que a gente faz que acaba não agregando. Então, para dizer que deu certo, eu acho que é quando todo mundo contribui e cada um consegue aprender alguma coisa. Isso é suficiente para você?

Pesquisador: Sim, respondido, obrigado. A próxima: descreva uma experiência de trabalho em conjunto durante a graduação, que você avalia que tenha dado errado? E por que você considera que essa experiência deu errado?

Marcos: É, o principal é quando não tem o envolvimento dos colegas e você acaba, eu às vezes, por ser responsável demais, acaba assumindo responsabilidades, que acaba fazendo tudo sozinho. Ou por outro lado, quando você também não atende a expectativa do outro, né? Quer dizer, alguém tinha uma expectativa que tal coisa ficasse de certa forma e às vezes por falhas de comunicação ou por uma falta de diálogo, acaba frustrando aquela outra pessoa também da nossa parte. Então acho que os principais motivos por não dar certo ou é falta de comprometimento, foi isso que eu senti, ou a falha de comunicação. Porque as pessoas não conseguiam conversar sobre coisas simples, né? Ou não conseguiam estabelecer objetivos, metas, datas, prioridades e assim por diante.

Pesquisador: Respondido, obrigado, a próxima: Você já teve alguma experiência de trabalho em conjunto, que você avalia que todos os envolvidos no trabalho obtiveram sucesso? Se sim, conte um pouco sobre essa experiência.

Marcos: Sim, principalmente no começo da faculdade, não no final. No começo da faculdade todo mundo estava alinhado, com o mesmo objetivo. Então as conversas sobre os trabalhos de faculdade eram mais, eu acho que agregavam mais. Com o passar do tempo, acho que isso foi se perdendo por excesso de atividade, por estresse, por cansaço. Até que nos últimos anos isso não acontecia e os trabalhos de faculdade dos últimos anos foram muito ruins, um pouco influenciados pela pandemia também. Então os que eu vejo que deram certo foram no começo da faculdade, e que tinha comprometimento e todo mundo estava, acho que todo mundo

queria dar pra mostrar serviço, né? Todo mundo queria mostrar o trabalho, todo mundo queria mostrar que estava ali fazendo o que tinha que ser feito, né

Pesquisador: Bem respondido. A próxima é: Na experiência de trabalho em conjunto, em que você e seus colegas obtiveram sucesso, o que você considera que você fez para contribuir com o sucesso do trabalho?

Marcos: Comprometimento, interesse, pensar além do que nos pedem, né? Olhar as coisas não só de uma forma simplista, para encerrar e pronto, mas tentar enxergar o que tinha além daquele trabalho, qual é o objetivo daquilo ter sido solicitado para o grupo, né? Então isso, eu acho que é um ponto que eu levava assim para o grupo, sempre muito..., era muito diferente, por ser mais velho, então eu acabava tendo uma visão diferente dos trabalhos em grupos. Então o que eu agregava era essa visão um pouco além, talvez no que era solicitado, e a simplificação, muitas vezes eu acho que o que eu trazia também era objetividade. Queriam buscar perfeição, muita gente queria chegar, buscar a perfeição, e na verdade não aquele o objetivo, né? O principal motivo daquele trabalho se perdia, geralmente por ego, né? Então quando você tira o ego eu acho que você consegue um resultado melhor. É isso que eu trazia, então um pouco dessa experiência, por ser um pouco mais velho.

Pesquisador: Respondido, obrigado. Você já percebeu alguma dificuldade em trabalhar em conjunto com um ou mais colegas em atividades acadêmicas? Se sim, quais foram essas dificuldades?

Marcos: Sim, com certeza. Por falta de comprometimento, geralmente eu assumia e fazia e pronto, mas por falha de comunicação, isso foi bem grave. Até o ponto que, como a faculdade de medicina, por exemplo, você vai se reunindo em pequenos grupos, do começo é uma turma inteira, mas você vai se fechando em pequenos grupos de 2, 3, 4 até o final da faculdade. E esse intenso convívio de manhã, tarde, noite e finais de semana, muitas vezes, se não explica no grupo, se não está muito bem alinhado, se não tem uma comunicação muito franca, ele se perde. A gente sim, teve um problema no final da faculdade em que o que se esperava um do outro, não conseguia mais ser dito, e aí causou frustrações de todos os lados, e já tem uma brincadeira que falam que no começo da faculdade vocês são amigos, no final, ninguém se aguenta mais. Então, acho que falta de comunicação. Não sei se respondi sua pergunta, pode perguntar de novo?

Pesquisador: Era se você já percebeu alguma dificuldade durante o trabalho em conjunto, né? Creio que você respondeu sim, mas se tiver mais algo a acrescentar, fica à vontade.

Marcos: Não, sim! Principalmente por falta de comunicação e pelo intenso convívio que a gente fica com os colegas de faculdade de medicina, é uma convivência muito intensa, sabe? Você praticamente se encontra às sete da manhã, toma café junto, almoça junto, passa a tarde inteira junto, janta junto, muitas vezes vai para o plantão junto, é muito convívio. E aí, o que não incomodava lá atrás que não era dito, de repente começa a incomodar e se mantém um diálogo franco entre as pessoas, isso acaba explodindo. Isso eu acho que é um dos problemas da faculdade de medicina.

Pesquisador: Respondido. A próxima: você já percebeu...

Marcos: A gente não está falando da faculdade de medicina, está falando de trabalho em geral, né?

Pesquisador: É, mas você conta a partir da tua própria experiência, uma vez que você é estudante de medicina, cabe essas informações. A próxima: você já percebeu que algo que você fez ou deixou de fazer durante um trabalho em conjunto atrapalhou o sucesso da atividade a ser realizada? Se sim, qual ou quais ações suas você percebeu?

Marcos: Sim, eu também tenho outras atividades além da faculdade e muitas vezes os colegas queriam fazer em determinado prazo: "Ó, tem que entregar até quarta-feira", "Olha, eu não posso, até quarta-feira eu tenho outras coisas que já me comprometi", "não, mas a gente tem que fazer até quarta", mesmo que isso era adiantado com relação ao prazo final. Então, algo que eu deixei de fazer foi atender o prazo que os outros gostariam que fosse feito, não o prazo que era necessário. Então, algo que eu deixei de fazer, foi talvez atender essas expectativas de alguns colegas do grupo. Com relação ao prazo principalmente.

Pesquisador: Respondido. A próxima: você já percebeu algo que algum colega fez ou deixou de fazer durante um trabalho em conjunto que tenha atrapalhado o sucesso da atividade a ser realizada? E se sim, quais ações você percebeu?

Marcos: Eu acho que a falta de comprometimento é o que a gente percebe, isso não só nos trabalhos de faculdade, mas na vida, da gente estar num grupo e tem alguém que não está comprometido, que não queria estar ali, que não entendi o motivo daquilo ser feito, que está tentando fazer por obrigação. Isso atrapalha o andamento do trabalho, mas no final das contas sempre tem um grupo menor que assume alguém que assume e faz e pronto, não é?

Pesquisador: Respondido. Nas situações de trabalho em grupo que você percebeu dificuldades, a equipe de trabalho foi definida por você e seus colegas, ou pelo professor ou professora da disciplina?

Marcos: Teve de tudo. Você fala de trabalho em grupo já teve de tudo. Tanto grupo definido por professor quanto grupo definido pelos colegas.

Pesquisador: Respondido. E você identifica diferenças na forma de trabalhar quando a equipe de trabalho é definida pelo professor e quando é você e seus colegas que se organizam em grupos de acordo com os seus próprios critérios? E se sim, quais diferenças?

Marcos: Muito boa pergunta! Quando são os colegas que decidem, tem um entrosamento muito melhor. Isso por um lado, facilita o trabalho em grupo, mas por outro também dificulta, porque aquele colega que já é reiteradamente mais folgado, pode se dizer, ele não vai se sentir incomodado de continuar sendo folgado naquele grupo que ele sabe que os outros colegas vão assumir, e vão apoiá-lo, né. Porque afinal de contas você tem grande afinidade com aquele colega. Então, para não magoar você acaba às vezes seguindo um padrão que já vinha sendo feito, mas quando você tem um grupo que você não conhece ou que não tem tanto relacionamento, eu acho que essas pessoas que são mais folgadas, vamos dizer assim, eles acabam se sentindo um pouco intimidados, e tentam fazer um pouquinho mais, né? É porque talvez não tenha aquela compreensão dos outros colegas que não conhecem também, ele não quer deixar uma má impressão. E esse é o primeiro ponto que eu vejo, porém, por você não ter intimidade, eu acho que isso, se não tem um tempo ali para um bom relacionamento, um tempo para um bom acordo, um tempo para se estabelecer o que cada um faz, isso acaba se atropelando. Eu acho que é importante quando tem um grupo de trabalho que não tem tanta afinidade, que haja um momento de entrosamento entre os colegas, inclusive no, a gente faz muito nessas startups, quando a gente cria, a gente coloca lá grupos de trabalho. Pessoas que nunca se viram ou que estavam só aqui por um sistema eletrônico de comunicação e de repente são colocados para trabalhar junto. Às vezes não funciona muito bem, porque um nem sabe direito o que o outro faz, como que o outro pensa, então tem que ter um espacinho para um diálogo um pouquinho mais franco, antes de ir para o objetivo, é a minha opinião. Para haver um pequeno entrosamento.

Pesquisador: Respondido. É, quando você trabalha com um ou mais colegas em determinada atividade acadêmica, é realizada uma divisão de tarefas? Se sim, como isso é feito?

Marcos: Geralmente assim: já teve casos de visão ruim em que, por exemplo, a cada uma pega um capítulo, né, que você resume aquele capítulo, que isso é muito ruim, porque cada um só fica trabalhando numa parte, não é? Quando o ideal, por exemplo, no caso de uma leitura maior, fosse que todos compreendessem o total do trabalho. Ou você divide o conteúdo, ou você divide por etapas. Então, o primeiro alguém faz uma parte, depois outro faz uma parte, depois outro faz uma parte. Então quando tem divisão do conteúdo, a gente tem o problema de que cada um só sabe uma parte do conteúdo. Geralmente um fecha depois daquele trabalho. Ou você tem a divisão por uma divisão sequencial, em que um depende do outro, então um faz a

formatação final, o primeiro faz uma leitura do que é mais importante, aponta tópicos, mostra a estrutura. Então acho que já tiveram, acho que geralmente é assim né, ou alguém monta uma estrutura e os outros seguem, um faz o fechamento, ou você divide por parte e cada um se concentra naquela parte e pronto. Eu acho que são os dois modelos.

Pesquisador: Mas, independentemente da unidade do trabalho a ser dividida, como se define quem do grupo vai ficar com qual dessas unidades, seja uma parte do conteúdo do texto, ou seja, uma atividade que depende da outra atividade?

Marcos: Ah, como define? Ou faz sorteio, ou ficam à vontade geralmente. Eu particularmente, sempre preferia que os outros escolhessem para que eles se sentissem mais à vontade naquilo que estavam fazendo e eu fazer o que sobrava, por exemplo. O que ninguém queria eu fazia. Mas não é o normal, eu sei que não é o normal, talvez nem o correto. Então eu acho que é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio. Isso é o que acho que a gente já escolheu. Era essa a pergunta?

Pesquisador: Respondido. Nessas situações, em que é dividido as partes do trabalho e é antes da entrega final, existe alguma avaliação ou observação entre os colegas da produção um do outro? Se isso acontece, como isso acontece?

Marcos: Que eu vi até hoje, foram pouquíssimas vezes que isso acontecia e geralmente uma pessoa fica responsável por ler tudo e apontar, e alinhar as ideias para que não tenha nada conflitante entre um ponto e outro. Eu acho que essa foi a experiência que eu tive.

Pesquisador: Respondido. Em algum trabalho em grupo, já ocorreu a situação de você fazer uma pergunta, e seu colega ter fugido da resposta? Por exemplo, ter permanecido em silêncio, ter desviado do assunto ou ter usado de humor para sair da situação. O que você fez nessa situação e o que você acha que seria importante ter feito?

Marcos: Com certeza. Isso acontece bastante. O que eu fiz foi tentar envolver o colega, tentar perguntar de uma outra forma, se é que há interesse, né? Se há interesse do colega, a gente vai contornando e criando algo juntos, tentando buscar um objetivo. Mas se não tem interesse do colega, aí você já percebe e deixa de lado e acaba assumindo aquela tarefa.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima: em situação de trabalho em grupo, já aconteceu de você receber pedidos de colegas desconhecidos? Se sim, que que você fez na situação e o que você acha que era importante ter sido feito?

Marcos: Pedidos sim, já aconteceu. Quando a gente trabalha com pessoas que não conhece tão bem, você faz o que tem que ser feito, acho que faz o que tem que ser feito. Pedidos justos ou pedidos injustos, o que é os pedidos?

Pesquisador: É, pode ser algum pedido do tipo: maior informação sobre algum trabalho, alguma dica, alguma orientação.

Marcos: Não. Atende sempre, não importa se é conhecido ou desconhecido, atende sempre.

Pesquisador: Atende sempre, respondido. E já aconteceu de você receber um pedido dessa mesma categoria aí, durante um trabalho em grupo, quando você estava muito atarefado? E o que você fez nessa situação? O que acha importante ter sido feito?

Marcos: Acho que você atende. Se está muito atarefado, se organiza e atende, né, uma hora você vai estar precisando também, pelo bom relacionamento de todos você atende, não importa se está bem atarefado, se está no hospital, se está doente, você atende, faz o máximo possível para atender.

Pesquisador: Respondido, obrigado. A próxima: em situações de trabalho em grupo você já percebeu participações desiguais entre os integrantes do grupo? Você já mencionou um pouco sobre isso, né, mas se tiver algo a acrescentar sobre o que você fez nessa situação de participação desigual e o que você acha importante ter sido feito.

Marcos: Acho que isso sempre, eu vou dizer, sempre vai acontecer, por que é muito difícil você ter uma participação igual de todos os colegas, né? Sempre tem que ter um líder que vai puxar aquilo e colocar as diretrizes, as regras principais. É o que a gente tem que buscar, o que deve ser feito, né? O que eu acho que a gente tem que buscar, é sempre a participação equânime, a participação mais similar, mais equânime possível entre os colegas. Mas eu acho que isso é quase impossível, sempre vai ter um, alguém que faz mais que o outro, o que eu acho importante fazer, porque o outro pergunta, é tentar aproximar e gerar o interesse de todos, né? Que também é impossível quase sempre, mas quando a gente tem o interesse de todos, você consegue passar essa barreira do..., será que estou me perdendo nas ideias? Passar essa barreira da desigualdade, porque cada um vai estar interessado naquilo. O problema é o interesse, quando um não está interessado não adianta, ele não vai fazer mesmo e os outros vão acabar levando aquilo nas costas. E aí tem aquela questão quando o trabalho é muito inútil, várias vezes durante a faculdade a gente percebe aqueles trabalhos inúteis, que não agregam muita coisa, seja pelo conteúdo ou pela forma. Então eu acho que é importante sempre a gente buscar a utilidade do trabalho para gerar interesse de todos, não é? Respondi será a sua pergunta?

Pesquisador: Respondeu, sim, obrigado. A próxima: você já observou alguma situação de violência sutil entre colegas durante a realização de trabalho em grupo? Se sim, quais situações? Novamente, o que você fez, e o que acha que seria importante ter feito?

Marcos: Eu acho que sim, aconteceram, é, várias vezes. Eu posso pedir um favor agora? Você pode dar uma pausa que eu já volto?

Pesquisador: Tudo bem, eu te aguardo.

Marcos: Tudo bem, podemos continuar. Então, violência, né? Então, acho que sim, acontece assim quando se extrapola o limite, como dizer isto? Cada pessoa tem seu limite que suporta, né, de uma insatisfação. Cada um quando passa de um limite de insatisfação com o colega, às vezes por falta de controle emocional ou por um excesso de carga, um estresse. Quando a pessoa passa do seu limite de incompetência, muitas vezes, eu acho que se perde. Então isso sim aconteceu, e é algo que tem a gente tem que lidar, e muitas vezes aceitar algo que está errado para que as coisas andem bem no futuro, para não criar problemas maiores com teus colegas que seguiram a faculdade toda junto com você. Mas sim, é muito comum.

Pesquisador: A próxima: você já observou alguma situação de competitividade entre colegas durante a realização do trabalho em grupo? Se sim, quais situações, e o que você fez, e o que acha importante ter sido feito?

Marcos: Sim, tem sim. Muitas vezes pode ser pelo preciosismo, né, o ego que a gente estava falando um pouco antes. Então quando uma pessoa quer demonstrar que fez mais do que o outro e acaba corrigindo, opinando apenas com algumas questões textuais que não mudam nada no conteúdo. Então eu acho que isso já aconteceu algumas vezes, como forma de demonstrar que: “O meu jeito é certo”, “Não, é o meu jeito que é certo.”. Muitas vezes sem sentido, né? E quando você tem opiniões divergentes, geralmente têm um bom diálogo com justificativas dos dois lados, né? Mas quando você percebe que não é opinião, é só forma, não é conteúdo, é só forma fica uma disputa, uma competitividade, uma disputa que não faz sentido. Mas das vezes que houve disputa por opinião, acho que sempre houve uns bons diálogos nos grupos que eu participei. Não me lembro de nenhum assim que tenha dado um problema por diferenças de opinião. Agora, por diferença de forma, por diferença de forma assim, já ocorreu várias vezes. Alguém quer deixar vermelho, outro quer deixar amarelo, coisas que não agregam em nada e que fica aquela discussão, uma bobice, que não leva a lugar nenhum. É, acho que sim. Então, o que você vê em competitividade é mais em forma do que em conteúdo, é isso que eu queria dizer.

Pesquisador: Uhum, ficou claro sim, ficou bem claro. A última pergunta agora é: quais as principais diferenças que você percebe entre realizar trabalhos em grupo presencialmente e virtualmente?

Marcos: Principais diferenças entre o trabalho em grupo presencial e virtual? Quando saem pessoas que você não conhece, o trabalho virtual não é muito legal. É, não é muito legal

porque o que falta é aquela intimidade que a gente estava falando um pouco antes. Mas se você já conhece as pessoas, já tem uma intimidade, eu não vejo muita diferença. É, acho que não.

Pesquisador: Tudo bem. Está respondido. Bom, essa foi a última questão. No geral, se você sentir necessidade de acrescentar alguma coisa sobre trabalho em grupo, tem mais esse momento. Caso você não tenha dito alguma coisa, alguma pergunta ou pense em alguma outra coisa.

Marcos: Acho que o trabalho em grupo é uma boa ferramenta para você aprender, mas muitas vezes causa um estresse desnecessário. Se todo mundo não está bem envolvido e bem alinhado é um estresse desnecessário, geralmente é um estresse, né. Agora, a gente não pode deixar de fazer isso porque a nossa vida é em sociedade. Tudo que a gente faz, fora a faculdade, é em sociedade, seja em família, seja em trabalho, seja em lazer. Tudo que você faz, você depende do outro. O trabalho em grupo então, não deve ser visto durante a formação acadêmica, na minha opinião, sendo avaliado só como o que ganhou do conhecimento, o que as pessoas ganham do conhecimento, mas sim o que elas conseguiram superar, compreendendo e superando as diferenças, que a gente tem um com o outro. Eu acho que é isso.

Pesquisador: Respondido, Marcos, muito obrigado, estou encerrando.

Apêndice C - Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 1 – Etapas 1 a 5

Protocolo de observação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados e derivados da “Fonte de informação 1” (Del Prette & Del Prette, 2001).

Trecho 1 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “Considerando-se o desempenho de manter conversação , não basta a habilidade de falar de si mesmo : é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse .” (p. 61)	- Fala da outra pessoa durante conversação	- Manter conversação	- Troca de informações entre as pessoas envolvidas na conversa
	- Início de conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada		- Aumento da probabilidade de organização da atividade acadêmica a ser realizada
	- Informações apresentadas por outra pessoa	- Fazer perguntas	- Aumento da probabilidade de obter respostas da outra pessoa
	- Dúvidas acerca da fala da outra pessoa - Dúvidas acerca de uma atividade a ser realizada em conjunto		- Aumento da probabilidade de esclarecimentos das dúvidas acerca da atividade a ser realizada
	- Fala da outra pessoa durante conversação	- Ouvir o outro, demonstrando interesse	- Aumento da probabilidade de continuidade da conversa
	- Informações apresentadas por outra pessoa		- Aumento da probabilidade de identificar interesses em comum
			- Aumento da probabilidade de criação de vínculo
			- Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo
	- Importância de fazer perguntas	- Avaliar importância de fazer perguntas	- Importância de fazer pergunta avaliada
			- Aumento da probabilidade de fazer perguntas durante interação com outra pessoa

- Importância de ouvir o outro demonstrando interesse	- Avaliar importância de ouvir o outro demonstrando interesse	- Importância de ouvir o outro demonstrando interesse avaliada - Aumento da probabilidade de ouvir outras pessoas demonstrando interesse durante interações sociais
- Desempenho de manter conversação - Informações a respeito de si mesmo	- Falar de si mesmo	- Aumento da probabilidade de a outra pessoa conhecer informações sobre o indivíduo que fala de si

Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “Considerando-se o desempenho de manter conversação , não basta a habilidade de falar de si mesmo : é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse .” (p. 61)	- Fala da outra pessoa durante conversação - Início de conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada	- Manter conversação com outra(s) pessoa(s)	- Troca de informações entre as pessoas envolvidas na conversa - Aumento da probabilidade de organização da atividade acadêmica a ser realizada
	- Informações apresentadas por outra pessoa - Dúvidas acerca da fala da outra pessoa - Dúvidas acerca de uma atividade a ser realizada em conjunto	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Aumento da probabilidade de obter respostas da outra pessoa - Aumento da probabilidade de esclarecimentos das dúvidas acerca da atividade a ser realizada
	- Fala da outra pessoa durante conversação - Informações apresentadas por outra pessoa	- Ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse	- Aumento da probabilidade de continuidade da conversa - Aumento da probabilidade de identificar interesses em comum - Aumento da probabilidade de criação de vínculo - Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo

	- Importância de fazer perguntas para outra(s) durante interação	- Avaliar importância de fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante interação	- Importância de fazer pergunta avaliada - Aumento da probabilidade de fazer perguntas durante interação com outra(s) pessoa(s)
	- Importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse	- Avaliar importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse	- Importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse avaliada - Aumento da probabilidade de ouvir outras pessoas demonstrando interesse durante interações sociais
	- Informações a respeito de si mesmo	- Falar de si mesmo para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de a outra pessoa conhecer informações sobre o indivíduo que fala de si
Trecho 2 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “As relações entre pessoas provêm oportunidades frequentes para a aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo. Nessas ocasiões, ao monitorar o seu desempenho, aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social” (p. 62)	- Presença de outras pessoas no ambiente	- Relacionar-se com pessoas	- Aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo
	- Seu desempenho	- Monitorar o seu desempenho	- Aumento da probabilidade de alcançar uma boa competência social - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos

- *Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais*

Trecho 2 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “As relações entre pessoas provêm oportunidades frequentes para a aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo. Nessas ocasiões, ao monitorar o seu desempenho, aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social” (p. 62)	- <i>Presença de outras pessoas no ambiente</i>	- Relacionar-se com outra(s) pessoa(s)	- Aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo
	- Informações sobre o próprio desempenho	- Monitorar o próprio desempenho em interações sociais	- Aumento da probabilidade de alcançar uma boa competência social
			- <i>Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro</i> - <i>Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento</i> - <i>Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas</i> - <i>Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos</i>
			- <i>Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais</i>

Trecho 3 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 03	- Sentimentos - <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Identificar sentimentos	- <i>Sentimentos identificados</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i>

“(…) as pessoas pouco **conscientes dos seus desempenhos**, mostram-se incapazes de **identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos** ou **descrever como agiram**” (p. 62)

- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Sentimentos	- <i>Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais</i>
- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Nomear sentimentos	- Sentimentos nomeados - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais</i>
- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Identificar pensamentos	- Pensamentos identificados - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais</i>
- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Nomear pensamentos	- Pensamentos nomeados - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais</i>
- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Descrever como agiram	- <i>Ações descritas</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i>
- <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- [Estar] consciente dos seus desempenhos	- <i>Caracterização dos próprios desempenhos realizada</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i>

Trecho 3 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Sentimentos do próprio indivíduo	- Identificar os próprios sentimentos	- <i>Próprios sentimentos identificados</i>

Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos , mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram ” (p. 62)	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento do grau de clareza acerca do próprio desempenho	- Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais
	- Sentimentos do próprio indivíduo	- Nomear os próprios sentimentos	- Próprios sentimentos nomeados	
	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento do grau de clareza acerca do próprio desempenho	- Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais
	- Pensamentos do próprio indivíduo	- Identificar os próprios pensamentos	- Próprios pensamentos identificados	
	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento do grau de clareza acerca do próprio desempenho	- Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais
	- Pensamentos do próprio indivíduo	- Nomear os próprios pensamentos	- Próprios pensamentos nomeados	
	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento do grau de clareza acerca do próprio desempenho	- Aumento da probabilidade de manejar variáveis ambientais
	- Ações do próprio indivíduo	- Descrever as próprias ações	- Próprias ações descritas	
	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento do grau de clareza acerca do próprio desempenho	
	- Desempenhos do próprio indivíduo	- Caracterizar os próprios desempenhos	- Próprios desempenhos caracterizados	
	- Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho		- Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos	

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento : controle da impulsividade , observação do outro , introspecção e reflexão ” (p. 62)	- Controle da impulsividade - Observação do outro - Introspecção - Reflexão	- Auto monitorar-se	- <i>Impulsividade controlada</i> - <i>Observação do outro realizada</i> - <i>Automonitoramento realizado</i> - <i>Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro</i> - <i>Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento</i> - <i>Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas</i> - <i>Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos</i> - <i>Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais</i>
	- <i>Situação que pode produzir respostas de impulsividade</i> - <i>Possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação</i>	- Controlar impulsividade	- <i>Impulsividade controlada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social</i>
	- <i>Comportamento da outra pessoa na interação</i>	- Observar o outro	- <i>Observação da outra pessoa na interação realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social</i>
Trecho 4 – Etapa 5	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado			

Trecho 04

“Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de **automonitoramento**: **controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão**” (p. 62)

	- Controle da impulsividade - Observação do outro - Introspecção - Reflexão - Monitorar o próprio comportamento	- <i>Impulsividade controlada</i> - <i>Observação do outro realizada</i> - <i>Automonitoramento realizado</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
	- <i>Situação que pode produzir respostas de impulsividade</i> - <i>Possibilidade de conflito com outra pessoa durante interação</i>	- <i>Impulsividade durante interações sociais controlada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com a outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social</i>
	- <i>Comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação</i>	- <i>Observação do comportamento de outra(s) pessoa(s) durante interação com ela(s) realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social</i>

Trecho 5 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)		- Emoções - [Estar] consciente de suas emoções		- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
		- Pensamentos - [Estar] consciente de seus pensamentos		- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
		- Comportamentos - [Estar] consciente de seus comportamentos		- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro

- Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais		
- <i>Atividade a ser realizada</i> - Recursos	- Planejar metas pertinentes aos seus recursos	- <i>Metas pertinentes aos seus recursos planejadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir as metas planejadas</i>
- Recursos	- <i>Identificar recursos pertinentes</i>	- <i>Recursos pertinentes identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar metas adequadas aos recursos</i>
- Quando isso se faz necessário	- Alterar seu desempenho	- <i>Desempenho alterado</i> - <i>Aumento da probabilidade de adaptar-se a situação</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com outras pessoas na interação</i>
- Pontos vulneráveis	- Conhecer seus pontos vulneráveis	- <i>Pontos vulneráveis conhecidos</i> - <i>Diminuição da probabilidade de estar vulnerável em uma interação social</i>
- Potencialidades	- Conhecer suas potencialidades	- <i>Potencialidades conhecidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho na interação</i>

Trecho 5 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)	- Emoções do indivíduo	- Caracterizar as próprias emoções	- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
	- Pensamentos do indivíduo	- Caracterizar os próprios pensamentos	- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais

- Comportamentos do indivíduo	- Caracterizar os próprios comportamentos	- <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
- <i>Atividade a ser realizada</i> - Recursos	- Planejar metas pertinentes aos próprios recursos disponíveis	- <i>Metas pertinentes aos próprios recursos planejadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir as metas planejadas</i>
- Recursos disponíveis para realização de atividade conjunta	- <i>Identificar recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar metas adequadas aos recursos</i>
- Situações que exigem mudança de comportamento	- Modificar o próprio comportamento de acordo com o contexto	- <i>Próprio comportamento modificado</i> - <i>Aumento da probabilidade de adaptar-se a situação</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com outras pessoas na interação</i>
- Habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais	- Identificar habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais	- <i>Habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório identificadas durante interações sociais</i>

	<i>- Diminuição da probabilidade de estar vulnerável em uma interação social</i>		
	<i>- Habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais</i>	<i>- Identificar habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais</i>	<i>- Habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais</i> <i>- Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho na interação</i>

Trecho 6 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06 “As habilidades de comunicação podem ser classificadas como verbais e não verbais” (p. 64)	<i>- Habilidades de comunicação verbais</i>	<i>- Classificar habilidades de comunicação como verbais e não verbais</i>	<i>- Habilidades de comunicação classificadas em “verbais” e “não verbais”</i> <i>- Aumento da probabilidade de distinguir habilidades de comunicação verbais e não verbais</i> <i>- Aumento da probabilidade de variar as próprias habilidades de comunicação</i>
	<i>- Habilidades de comunicação não verbais</i>		

Trecho 6 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06 “As habilidades de comunicação podem ser classificadas como verbais e não verbais” (p. 64)	- Habilidades de comunicação verbais - Habilidades de comunicação não verbais	- Classificar habilidades de comunicação como verbais e não verbais	- <i>Habilidades de comunicação classificadas em “verbais” e “não verbais”</i> - <i>Aumento da probabilidade de distinguir habilidades de comunicação verbais e não verbais</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar as próprias habilidades de comunicação</i>
Trecho 7 – Etapas 1 a 4	- <i>Características de habilidades de comunicação verbais</i> - <i>Características de habilidades de comunicação não verbais</i>	- <i>Distinguir entre habilidade de comunicação verbais e não verbais</i>	- <i>Habilidades de comunicação verbais e não verbais distinguidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de observar aspectos não verbais da comunicação</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ignorar aspectos não verbais da comunicação</i>
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 07 “Uma pessoa com boa competência social consegue articular de maneira coerente os significados da comunicação não verbal aos da comunicação verbal” (p. 64)	- Significados da comunicação verbal - Significados da comunicação não verbal - Boa competência social	- Articular de maneira coerente os significados da comunicação não verbal aos da comunicação verbal	- <i>Significados da comunicação verbal e da comunicação não verbal articulados</i> - <i>Melhor entendimento da mensagem comunicada</i> - <i>Aumento da qualidade de observação da comunicação realizada</i>
Trecho 7 – Etapas 5			

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 07 “Uma pessoa com boa competência social consegue articular de maneira coerente os significados da comunicação não verbal aos da comunicação verbal” (p. 64)	- Significados da comunicação verbal - Significados da comunicação não verbal - Indivíduo com boa competência social	- Articular de maneira coerente os significados da comunicação não verbal aos da comunicação verbal durante comunicação com outra(s) pessoa(s)	- <i>Significados da comunicação verbal e da comunicação não verbal articulados</i> - <i>Melhor entendimento da mensagem comunicada</i> - <i>Aumento da qualidade de observação da comunicação realizada</i>

Trecho 8 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	- Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar - Atividade acadêmica que exige trabalho conjunto	- Iniciar conversação	- <i>Conversação com outra(s) pessoa(s) iniciada</i> - <i>Aumento da probabilidade de troca de informações pertinentes à atividade acadêmica a ser realizada</i>
	- Encaminhamentos dados para as demandas identificadas - Necessidade de encerrar uma conversa - Encerramento do tempo disponível para conversar	- Encerrar conversação	- <i>Conversação encerrada</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter mais clareza das etapas de uma atividade a ser realizada</i>
	- Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar - Pouca clareza acerca das informações apresentadas por outra(s) pessoa(s)	- Fazer perguntas	- <i>Aumento da probabilidade de ter maior clareza sobre as informações</i>
	- Perguntas apresentadas pela outra pessoa	- Responder perguntas	- <i>Aumento da probabilidade de esclarecer as dúvidas da outra pessoa</i>
	- Desempenho da outra pessoa	- Gratificar	- <i>Aumento da probabilidade de outra pessoa manter o desempenho atual</i>

	- Desempenho da outra pessoa	- Elogiar	- Aumento da probabilidade de a pessoa manter o desempenho atual
			- Expressão das próprias percepções acerca do desempenho da outra pessoa
	- Desempenho da outra pessoa	- Dar feedback	- Aumento da probabilidade de a outra pessoa manter um comportamento adequado em seu repertório
			- Aumento da probabilidade de a pessoa mudar um comportamento inadequado
	- Opinião da outra pessoa acerca do desempenho do indivíduo	- Receber feedback	- Aumento da clareza sobre a opinião da outra pessoa acerca do seu próprio desempenho
	- Desempenho do próprio indivíduo		- Aumento da probabilidade de manter um comportamento adequado em seu próprio repertório
			- Aumento da probabilidade de mudar um comportamento inadequado

Trecho 8 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback ” (p. 64)	- Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar - Atividade acadêmica que exige trabalho conjunto	- Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)	- Conversação com outra(s) pessoa(s) iniciada - Aumento da probabilidade de troca de informações pertinentes à atividade acadêmica a ser realizada
	- Encaminhamentos dados para as demandas identificadas - Necessidade de encerrar uma conversa - Encerramento do tempo disponível para conversar	- Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s)	- Conversação encerrada - Aumento da probabilidade de ter mais clareza das etapas de uma atividade a ser realizada

- Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de ter maior clareza sobre as informações
- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por outra(s) pessoa(s)		
- Perguntas apresentadas pela outra pessoa	- Responder perguntas de outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de esclarecer as dúvidas da outra pessoa
- Desempenho da outra pessoa	- Gratificar outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de outra pessoa manter o desempenho atual
- Desempenho da outra pessoa	- Elogiar o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de a pessoa manter o desempenho atual
- Desempenho da outra pessoa	- Dar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Expressão das próprias percepções acerca do desempenho da outra pessoa - Aumento da probabilidade de a outra pessoa manter um comportamento adequado em seu repertório - Aumento da probabilidade de a pessoa mudar um comportamento inadequado
- Opinião da outra pessoa acerca do desempenho do indivíduo	- Receber feedback de outra(s) pessoa(s)	- Aumento da clareza sobre a opinião da outra pessoa acerca do seu próprio desempenho - Aumento da probabilidade de manter um comportamento adequado em seu próprio repertório - Aumento da probabilidade de mudar um comportamento inadequado
- Desempenho do próprio indivíduo		

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 09 “A habilidade de formular perguntas é importante na maioria das situações e pode ser considerada essencial em algumas atividades” (p. 65)	- Maioria das situações - Essencial em algumas atividades	- Formular perguntas	- <i>Perguntas formuladas</i> - <i>Aumento da probabilidade de aumentar clareza das informações</i>
	- Maioria das situações	- <i>Avaliar importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações</i>	- <i>Importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações identificadas</i>
	- Essencial em algumas atividades - <i>Características de situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial</i>	- <i>Identificar situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial</i>	- <i>Situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de fazer perguntas em situações em que isso é essencial</i>

Trecho 9 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 09 “A habilidade de formular perguntas é importante na maioria das situações e pode ser considerada essencial em algumas atividades” (p. 65)	- Maioria das situações em que é importante formular perguntas - Atividades em que formular perguntas é essencial	- Formular perguntas	- <i>Perguntas formuladas</i> - <i>Aumento da probabilidade de aumentar clareza das informações</i>
	- Maioria das situações em que é importante formular perguntas	- <i>Avaliar importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações</i>	- <i>Importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações identificadas</i>
	- Atividades em que formular perguntas é essencial	- <i>Identificar situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial</i>	- <i>Situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial identificadas</i>

- Características de situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial

- Aumento da probabilidade de fazer perguntas em situações em que isso é essencial

Trecho 10 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções ” (p. 65)	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Características formais de perguntas a serem feitas	- Utilizar as perguntas com diferentes formas	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes conteúdos possíveis para elaborar uma pergunta	- Utilizar as perguntas com diferentes conteúdos	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes funções possíveis para elaborar uma pergunta	- Utilizar as perguntas com diferentes funções	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	- Diferentes formas - Diferentes conteúdos - Diferentes funções	- Identificar diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas	- Diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas identificados - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	- Diferentes formas de perguntas existentes	- Discriminar diferentes formas de perguntas	- Diferentes formas de perguntas discriminadas - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	- Diferentes conteúdos possíveis para uma pergunta	- Discriminar diferentes conteúdos de perguntas	- Diferentes conteúdos de perguntas discriminados - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social

	-Diferentes funções possíveis para uma pergunta	- Discriminar diferentes funções de perguntas	- Diferentes funções de perguntas discriminadas - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	- Baixo nível de clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor	- Flexibilizar o uso de diferentes perguntas	- Variabilidade na forma de elaborar perguntas - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social

Trecho 10 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Características formais de perguntas a serem feitas	- Utilizar perguntas com diferentes formas durante conversação	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes conteúdos possíveis para elaborar uma pergunta	- Utilizar perguntas com diferentes conteúdos durante conversação	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções ” (p. 65)	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes funções possíveis para elaborar uma pergunta - Diferentes formas - Diferentes conteúdos - Diferentes funções	- Utilizar perguntas com diferentes funções durante conversação - Identificar diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas - Diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas identificados - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	- Diferentes formas de perguntas existentes	- Discriminar diferentes formas de perguntas	- Diferentes formas de perguntas discriminadas - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social

- <i>Diferentes conteúdos possíveis para uma pergunta</i>	- Discriminar diferentes conteúdos de perguntas	- <i>Diferentes conteúdos de perguntas discriminados</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>
- <i>Diferentes funções possíveis para uma pergunta</i>	- Discriminar diferentes funções de perguntas	- <i>Diferentes funções de perguntas discriminados</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>
- <i>Baixo nível de clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor</i>	- Flexibilizar o uso de diferentes perguntas	- <i>Variabilidade na forma de elaborar perguntas</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>

Trecho 11 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação ” (p. 65)	- Aspectos não verbais - Entonação - Volume da voz - Expressão facial - Gesticulação - Aspectos não verbais - Entonação - Volume da voz - Expressão facial - Gesticulação - Aspectos não verbais - Entonação - Volume da voz - Expressão facial - Gesticulação	- Dar diferentes funções à uma pergunta - Fazer pergunta com função de pedido - Fazer pergunta com função de sugestão	- <i>Aumento da probabilidade de receber a resposta adequada à pergunta</i> - <i>Aumento da variabilidade na formulação de perguntas</i> - <i>Pergunta feita com função de pedido</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido</i> - <i>Pergunta feita com função de sugestão</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter uma sugestão aceita</i>

- Aspectos não verbais - Entonação - Volume da voz - Expressão facial - Gesticulação	- Identificar diferentes aspectos não verbais de uma pergunta	- Diferentes aspectos não verbais de uma pergunta identificados - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações - Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas às perguntas apresentadas
- Aspectos não verbais - Entonação - Volume da voz - Expressão facial - Gesticulação - Pedido - Sugestão - Intimidação	- Identificar relações entre aspectos não verbais de uma pergunta e sua função	- Relações entre aspectos não verbais de uma pergunta e sua função identificadas - Aumento da clareza acerca da função de uma pergunta a ser apresentada

Trecho 11 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação” (p. 65)	- Aspectos não verbais de uma pergunta - Entonação da voz durante pergunta - Volume da voz durante pergunta - Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta	- Dar diferentes funções à uma pergunta - Perguntar com função de pedido para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de receber a resposta adequada à pergunta - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas - Pergunta feita com função de pedido - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido - Pergunta feita com função de sugestão - Aumento da probabilidade de ter uma sugestão aceita

	- Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta		
	- Aspectos não verbais de uma pergunta - Entonação da voz durante pergunta - Volume da voz durante pergunta - Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta	- Identificar diferentes aspectos não verbais de uma pergunta - Diferentes aspectos não verbais de uma pergunta identificados - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações - Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas às perguntas apresentadas	
	- Aspectos não verbais de uma pergunta - Entonação da voz durante pergunta - Volume da voz durante pergunta - Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta - Pedido - Pergunta com função de pedido - Pergunta com função de sugestão - Pergunta com função de intimidação	- Identificar relações entre aspectos não verbais de uma pergunta e sua função - Relações entre aspectos não verbais de uma pergunta e sua função identificadas - Aumento da clareza acerca da função de uma pergunta a ser apresentada	

Trecho 12 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	- Abertas - Fechadas - Difusas (a qualquer pessoa) - Dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Classificar perguntas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas	- Perguntas classificadas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações
	- Abertas	- Caracterizar perguntas abertas	- Perguntas abertas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas abertas em situações adequadas
	- Fechadas	- Caracterizar perguntas fechadas	- Perguntas fechadas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas fechadas em situações adequadas

- Abertas ou fechadas	- Distinguir perguntas abertas de perguntas fechadas	- Distinção entre perguntas abertas e fechadas realizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações
- Difusas (a qualquer pessoa)	- Caracterizar perguntas difusas	- Perguntas difusas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas difusas em situações adequadas
- Dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Caracterizar perguntas dirigidas	- Perguntas dirigidas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas dirigidas em situações adequadas
- Difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Distinguir perguntas difusas de perguntas dirigidas	- Distinção entre perguntas difusas e dirigidas realizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações

Trecho 12 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	- Perguntas abertas - Perguntas fechadas - Perguntas difusas (a qualquer pessoa) - Perguntas dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Classificar diferentes perguntas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas	- Perguntas classificadas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações
	- Características de perguntas abertas	- Caracterizar perguntas abertas	- Perguntas abertas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas abertas em situações adequadas
	- Características de perguntas fechadas	- Caracterizar perguntas fechadas	- Perguntas fechadas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas fechadas em situações adequadas

- Perguntas abertas ou fechadas	- Distinguir perguntas abertas de perguntas fechadas	- Distinção entre perguntas abertas e fechadas realizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações
- Características de perguntas difusas (dirigidas a qualquer pessoa)	- Caracterizar perguntas difusas	- Perguntas difusas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas difusas em situações adequadas
- Características de perguntas dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Caracterizar perguntas dirigidas	- Perguntas dirigidas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas dirigidas em situações adequadas
- Perguntas difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Distinguir perguntas difusas de perguntas dirigidas	- Distinção entre perguntas difusas e dirigidas realizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações

Trecho 13 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	- Baixo grau de clareza acerca de informações mais gerais - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas abertas	- Perguntas abertas apresentadas - Produção de maior quantidade de informação
	- Baixo grau de clareza acerca de informações específicas - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas fechadas	- Perguntas fechadas apresentadas - Produção de repostas mais objetivas e precisas, porém restritas à informação indicada na pergunta
	- Baixo grau de clareza acerca de informações que podem examinadas por qualquer pessoa na interação - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas difusas	- Perguntas difusas apresentadas - Estímulos às pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder

	- Baixo grau de clareza acerca de informações a serem examinadas por uma pessoa específica - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas dirigidas	- Perguntas dirigidas apresentadas - Garantia da fonte de informação selecionada

Trecho 13 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	- Baixo grau de clareza acerca de informações mais gerais - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante interação social	- Perguntas abertas apresentadas para outra(s) pessoa(s) durante interação social - Produção de maior quantidade de informação
	- Baixo grau de clareza acerca de informações específicas - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante interação social	- Perguntas fechadas apresentadas para outra(s) pessoa(s) durante interação social - Produção de repostas mais objetivas e precisas, porém restritas à informação indicada na pergunta
	- Baixo grau de clareza acerca de informações que podem examinadas por qualquer pessoa na interação - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas difusas para outra(s) pessoa(s) durante interação social	- Perguntas difusas apresentadas para outra(s) pessoa(s) durante interação social - Estímulos às pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder
	- Baixo grau de clareza acerca de informações a serem examinadas por uma pessoa específica - Interação com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas dirigidas para outra(s) pessoa(s) durante interação social	- Perguntas dirigidas apresentadas para outra(s) pessoa(s) durante interação social - Garantia da fonte de informação selecionada

Trecho 14 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 14 “Além dos aspectos formais, as variações no conteúdo das perguntas também podem conferir-lhes diferentes funções, tais como: a) avaliativas, que buscam verificar o conhecimento ou compreensão do ouvinte...” (p. 65)	- Baixo grau de clareza acerca do conhecimento ou compreensão do ouvinte - Apresentar pergunta avaliativa - Verificação do conhecimento ou compreensão do ouvinte - Aumento da probabilidade de entendimento mútuo durante a conversa - Variedade de conteúdos possíveis para uma pergunta - Variar conteúdo das perguntas - Diferentes funções conferidas às perguntas - Aumento da probabilidade de obtenção de diferentes informações como resposta

Trecho 14 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 14 “Além dos aspectos formais, as variações no conteúdo das perguntas também podem conferir-lhes diferentes funções, tais como: a) avaliativas, que buscam verificar o conhecimento ou compreensão do ouvinte...” (p. 65)	- Baixo grau de clareza acerca do conhecimento ou compreensão do ouvinte - Variedade de conteúdos possíveis para uma pergunta	- Apresentar pergunta avaliativa para outra(s) pessoa(s) durante interação social - Variar conteúdo de perguntas durante interações sociais	- Verificação do conhecimento ou compreensão do ouvinte acerca de informações apresentadas pelo(a) interlocutor(a) - Aumento da probabilidade de entendimento mútuo durante a conversa - Diferentes funções conferidas às perguntas - Aumento da probabilidade de obtenção de diferentes informações como resposta

Trecho 15 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 15

“(…) b) estimuladoras da verbalização ou do pensamento crítico do outro que podem funcionar como um tipo de ajuda verbal mínima (maieútica)...” (p. 65)

- *Necessidade de estimular o pensamento crítico do outro*

- Apresentar pergunta estimuladora da verbalização ou do pensamento crítico do outro

- *Aumento da probabilidade de desenvolver o pensamento crítico do outro acerca de determinado tópico*
 - Podem funcionar como um tipo de ajuda verbal mínima (maieútica)
 - *Aumento do nível de criticidade da conversa*

Trecho 15 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado

Classes de estímulos antecedentes

Classes de respostas

Classes de estímulos consequentes

Trecho 15

“(…) b) estimuladoras da verbalização ou do pensamento crítico do outro que podem funcionar como um tipo de ajuda verbal mínima (maieútica)...” (p. 65)

- *Necessidade de estimular o pensamento crítico da outra pessoa na interação*

- Apresentar pergunta estimuladora da verbalização ou do pensamento crítico da outra pessoa na interação

- *Aumento da probabilidade de desenvolver o pensamento crítico da outra pessoa na interação acerca de determinado tópico*
 - *Aumento da probabilidade de apresentação de novas perguntas relacionadas ao tema da conversa*
 - *Aumento do nível de criticidade da conversa*

Trecho 16 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado

Classes de estímulos antecedentes

Classes de respostas

Classes de estímulos consequentes

Trecho 16

“(…) c) retóricas, cujo objetivo é o de dar encaminhamento ao próprio discurso e manter a atenção do ouvinte” (p. 66)

-Objetivo

- Dar encaminhamento ao próprio discurso
 - Manter a atenção do ouvinte

-Identificar objetivos da pergunta retórica

- *Objetivos da pergunta retórica (encaminhamento do próprio discurso e manutenção da atenção do ouvinte) identificados*

- Encaminhamento do próprio discurso

- Fazer pergunta retórica

- *Encaminhamento do próprio discurso realizado*

- Manutenção da atenção do ouvinte

Trecho 16 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 16 “(…) c) retóricas, cujo objetivo é o de dar encaminhamento ao próprio discurso e manter a atenção do ouvinte ” (p. 66)	-Objetivo da pergunta retórica - Dar encaminhamento ao próprio discurso - Manter a atenção do ouvinte	-Identificar objetivos da pergunta retórica	- <i>Objetivos da pergunta retórica (encaminhamento do próprio discurso e manutenção da atenção do ouvinte) identificados</i>
	- Necessidade de encaminhamento do próprio discurso	- Fazer pergunta retórica para outra pessoa na interação	- <i>Encaminhamento do próprio discurso realizado</i> - Manutenção da atenção do ouvinte

Trecho 17 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 17 “(...) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	- <i>Função de esclarecimento acerca da própria verbalização</i> - Perguntas esclarecedoras	- Caracterizar perguntas esclarecedoras	- <i>Perguntas esclarecedoras caracterizadas</i>
	- <i>Função de ampliação da própria verbalização</i> - Perguntas de ampliação	- Caracterizar perguntas de ampliação	- <i>Perguntas de ampliação caracterizadas</i>
	- <i>Função de complementação da própria verbalização</i>	- Caracterizar perguntas de complementação	- <i>Perguntas de complementação caracterizadas</i>

- Perguntas de complementação		
- Necessidade de esclarecimento acerca da própria verbalização	- Apresentar pergunta esclarecedoras	- Aumento da probabilidade de esclarecimento de informações examinadas na conversa
- Necessidade de ampliação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de ampliação	- Ampliação de informações examinadas na conversa
- Necessidade de complementação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de complementação	- Complementação de informações examinadas na conversa

Trecho 17 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Função de esclarecimento acerca da própria verbalização - Características de perguntas esclarecedoras	- Caracterizar perguntas esclarecedoras	- Perguntas esclarecedoras caracterizadas
	- Função de ampliação da própria verbalização - Características de perguntas de ampliação	- Caracterizar perguntas de ampliação	- Perguntas de ampliação caracterizadas
	- Função de complementação da própria verbalização - Perguntas de complementação	- Caracterizar perguntas de complementação	- Perguntas de complementação caracterizadas
	- Necessidade de esclarecimento acerca da própria verbalização	- Apresentar pergunta esclarecedoras	- Aumento da probabilidade de esclarecimento de informações examinadas na conversa

Trecho 17

“(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)

- Necessidade de ampliação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de ampliação	- Ampliação de informações examinadas na conversa
- Necessidade de complementação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de complementação	- Complementação de informações examinadas na conversa

Trecho 18 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 18 “(…) [perguntas] confrontadoras, visando apontar contradições em uma exposição” (p. 66)	- Perguntas confrontadoras	- Caracterizar perguntas confrontadoras	- Perguntas confrontadoras caracterizadas
	- Necessidade de esclarecer contradições na fala de um(a) interlocutor(a)	- Realizar perguntas confrontadoras	- Aumento da probabilidade de apresentar perguntas confrontadoras de forma adequada
	- Contradições em uma exposição		- Contradições em uma exposição apontadas
			- Aumento da probabilidade de esclarecimento de contradições

Trecho 18 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 18 “(…) [perguntas] confrontadoras, visando apontar contradições em uma exposição” (p. 66)	- Características de perguntas confrontadoras	- Caracterizar perguntas confrontadoras	- Perguntas confrontadoras caracterizadas
	- Necessidade de esclarecer contradições na fala de um(a) interlocutor(a)		- Aumento da probabilidade de apresentar perguntas confrontadoras de forma adequada
	- Contradições do(a) interlocutor(a) em uma exposição	- Apresentar perguntas confrontadoras para outra(s) pessoa(s) na interação	- Contradições em uma exposição apontadas
			- Aumento da probabilidade de esclarecimento de contradições

Trecho 19 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores ” (p. 66)	- <i>Variações de perguntas avaliativas</i> - Análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto - Reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- <i>Identificar variações de perguntas avaliativas</i>	- <i>Variações de perguntas avaliativas identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas avaliativas de forma adequada</i>
	- Expectativa de maior ou menor elaboração da resposta	- Variar perguntas avaliativas	- <i>Aumento da probabilidade de avaliar o corretamente o aspecto que demanda avaliação</i>

Trecho 19 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores ” (p. 66)	- <i>Variações de perguntas avaliativas</i> - Necessidade de análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto - Necessidade de reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- <i>Identificar variações de perguntas avaliativas</i>	- <i>Variações de perguntas avaliativas identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas avaliativas de forma adequada</i>
	- Expectativa de maior ou menor elaboração da resposta do(s) interlocutor(es)	- Variar entre tipos de perguntas avaliativas	- <i>Aumento da probabilidade de avaliar o corretamente o aspecto que demanda avaliação</i>

Trecho 20 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 20 “A habilidade de responder perguntas depende da decodificação de sua forma, conteúdo e função ” (p. 66)	- Forma - Conteúdo - Função	- Decodificar aspectos da pergunta	- Aspectos da pergunta decodificados - Aumento da probabilidade de apresentar resposta adequada à pergunta
	- Forma - Conteúdo - Função	- Responder perguntas decodificando forma, conteúdo e função	- Pergunta respondida observando aspectos como forma, conteúdo e função

Trecho 20 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 20 “A habilidade de responder perguntas depende da decodificação de sua forma, conteúdo e função ” (p. 66)	- Forma da pergunta - Conteúdo da pergunta - Função pergunta	- Decodificar aspectos da pergunta visando responde-la	- Aspectos da pergunta decodificados - Aumento da probabilidade de apresentar resposta adequada à pergunta
	- Forma da pergunta - Conteúdo da pergunta - Função da pergunta	- Responder perguntas de um(a) interlocutor(a) decodificando forma, conteúdo e função	- Pergunta respondida observando aspectos como forma, conteúdo e função

Trecho 21 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 21 “Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p. 66)	- Seu repertório - Disponibilidade da resposta - Pergunta feita por um(a) interlocutor(a)	- Identificar disponibilidade da resposta	- Disponibilidade da resposta identificada - Aumento da probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada
	- Disponibilidade da resposta - Objetivo da conversa	- Decidir se responde ao que foi explicitamente perguntado	- Tomada de decisão sobre a resposta a ser apresentada - Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação
	- Funções mais sutis como de confronto e provocação - Objetivo da conversa	- Responde ao que foi implicitamente colocado	- Tomada de decisão sobre a resposta a ser apresentada - Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação
	- Seu repertório - Disponibilidade da resposta - Pergunta feita por um(a) interlocutor(a) - Objetivo da conversa	- Ignora a pergunta, como um todo ou parte dela	- Toda a pergunta ou parte dela ignorada - Ênfase maior no objetivo da conversa
	- Dificuldade em responder	- Expressa a própria dificuldade em responder	- Dificuldade em responder expressa ao(s) interlocutor(es) - Aumento da probabilidade de o(a) interlocutor(a) reapresentar a pergunta

Trecho 21 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 21	- Seu próprio repertório - Disponibilidade da resposta em seu próprio repertório	- Identificar disponibilidade da resposta em seu próprio repertório	- Disponibilidade da resposta identificada - Aumento da probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada

“Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a

disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) **expressa a própria dificuldade em responder.**” (p. 66)

- Pergunta feita por um(a) interlocutor(a)			
- Disponibilidade da resposta em seu próprio repertório - <i>Objetivo da conversa</i>	- Decidir se responde ao que foi explicitamente perguntado pelo(a) interlocutor(a)	- Tomada de decisão sobre a resposta a ser apresentada - Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação	
- Funções de perguntas mais sutis como de confronto e provocação - <i>Objetivo da conversa</i>	- Decidir se responde ao que foi implicitamente colocado	- Tomada de decisão sobre a resposta a ser apresentada - Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação	
- Seu próprio repertório - Disponibilidade da resposta em seu próprio repertório - Pergunta feita por um(a) interlocutor(a) - <i>Objetivo da conversa</i>	- Decidir se ignora a pergunta, como um todo ou parte dela	- Toda a pergunta ou parte dela ignorada - Ênfase maior no objetivo da conversa	
- Dificuldade do receptor em responder à pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- Decidir se expressa a própria dificuldade em responder	- Dificuldade em responder expressa ao(s) interlocutor(es) - Aumento da probabilidade de o(a) interlocutor(a) reapresentar a pergunta	

Trecho 22 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Ao lado da resposta direta e aberta, muitas outras possibilidades se abrem tais como: o silêncio , a recua em responder , a resposta não pertinente , o humor como	- Atividade acadêmica a ser realizada - Necessidade de obter informações de outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade acadêmica	- Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas <u>iniciais</u> <u>insuficientes</u>	- Perguntas reapresentadas para um(a) interlocutor(a) após respostas <u>iniciais</u> <u>insuficientes</u> - Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas em novas tentativas

forma de fugir à pergunta, a devolução, a evasiva, o desvio de assunto, entre outras” (p. 66)	- <i>Pergunta apresentada para outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade</i> - Silêncio - Recua em responder - Resposta não pertinente - Humor como forma de fugir à pergunta - Devolução - Evasiva - Desvio do assunto

Trecho 22 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Ao lado da resposta direta e aberta, muitas outras possibilidades se abrem tais como: o silêncio, a recua em responder, a resposta não pertinente, o humor como forma de fugir à pergunta, a devolução, a evasiva, o desvio de assunto, entre outras” (p. 66)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada</i> - <i>Necessidade de obter informações de outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade acadêmica</i> - <i>Pergunta apresentada para outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade</i> - Silêncio - Recua em responder à pergunta - Resposta não pertinente à pergunta - Humor como forma de fugir à pergunta - Devolução da pergunta - Evasiva - Desvio do assunto da pergunta apresentada	- <u>Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes</u>	- <i>Perguntas reapresentadas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas em novas tentativas</i>

Trecho 23 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 23 “A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos , da leitura do contexto e das demandas presentes .” (p. 66)	- Objetivos	- Considerar objetivos	- <i>Objetivos considerados</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	- <i>Características do contexto</i>	- Ler contexto	- <i>Características do contexto identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	- <i>Demandas presentes</i>	- Considerar demandas presentes	- <i>Demandas presentes identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>

Trecho 23 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 23 “A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos , da leitura do contexto e das demandas presentes .” (p. 66)	- Objetivos da pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- Considerar objetivos para responder à uma pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- <i>Objetivos considerados ao responder uma pergunta apresentada</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	- <i>Características do contexto em que uma pergunta foi apresentada por um(a) interlocutor(a)</i>	- Observar contexto em que a pergunta foi apresentada	- <i>Características do contexto identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	- <i>Demandas presente na situação em uma pergunta foi apresentada por um(a) interlocutor(a)</i>	- Considerar demandas presentes na situação em uma pergunta foi apresentada	- <i>Demandas presentes identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>

Trecho 24 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 24 “O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou a alguma coisa feita por ela.” (p. 67)	- <i>Características de elogios</i>	- <i>Caracterizar elogios</i>	- <i>Elogios caracterizados</i>
	- Comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou alguma coisa feita por ela		
	- [Características de] sobre outra pessoa	- Elogiar	- <i>Características de outra pessoa elogiada</i>
	- <i>Alguma coisa feita por outra pessoa</i>	- Elogiar	- <i>Alguma coisa feita por outra pessoa elogiada</i>

Trecho 24 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 24 “O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou a alguma coisa feita por ela.” (p. 67)	- <i>Características de elogios</i>	- <i>Caracterizar elogios</i>	- <i>Elogios caracterizados</i>
	- Comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou alguma coisa feita por ela		
	- Características de outra pessoa	- Elogiar outra pessoa	- <i>Características de outra pessoa elogiada</i>
	- <i>Ações de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Elogiar ações de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Aumento da probabilidade de novas ocorrências de ações elogiadas</i>	- <i>Ações de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica elogiadas</i>

Trecho 25 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 25 “Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação” (p. 67)	- <i>Características da avaliação do elogio na sociedade brasileira</i>		
	- Avaliação positiva quando percebido como sincero e pertinente	- <i>Caracterizar elogio conforme avaliação da sociedade</i>	- <i>Elogio caracterizado conforme avaliação da sociedade</i>
	- Avaliação negativa quando objetiva a manipulação ou a bajulação		
	- Percebido como sincero e pertinente	- Avaliar elogio positivamente	- <i>Elogio avaliado positivamente</i>
	- Quando objetiva a manipulação ou a bajulação	- Avaliar elogio negativamente	- <i>Elogio avaliado negativamente</i>

Trecho 25 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 25 “Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação” (p. 67)	- <i>Características da avaliação do elogio na sociedade brasileira</i>		
	- Avaliação positiva do elogio quando percebido como sincero e pertinente	- <i>Caracterizar elogio conforme avaliação da sociedade</i>	- <i>Elogio caracterizado conforme avaliação da sociedade</i>
	- Avaliação negativa do elogio quando objetiva a manipulação ou a bajulação		
	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s)</i>	- Avaliar positivamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s) avaliado positivamente</i>
	- Elogio percebido como sincero e pertinente		
	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s)</i>	- Avaliar negativamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s) avaliado negativamente</i>

- Elogio que objetiva a manipulação ou a
bajulação

Trecho 26 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 26 “Por isso mesmo, a competência em fazer elogios implica coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre o que, a quem, como e quando elogiar” (p. 67)	- O que - Quem - Como - Quando - Competência em fazer elogios	- Discriminar o que, a quem, como e quando elogiar	- Coerência entre o pensar, o sentir e o agir

Trecho 26 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 26 “Por isso mesmo, a competência em fazer elogios implica coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre o que, a quem, como e quando elogiar” (p. 67)	- Avaliação de o que elogiar - Avaliação de quem elogiar - Avaliação de como elogiar - Avaliação de quando elogiar - Competência em fazer elogios	- Discriminar o que, a quem, como e quando elogiar	- Coerência entre o pensar, o sentir e o agir

Trecho 27 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 27 “Reagir a elogios e cumprimentos é uma habilidade aparentemente simples, que envolve apenas aceitar e agradecer a referência.” (p. 67)	- <i>Elogio recebido</i> - <i>Cumprimento recebido</i>	- Aceitar [elogio ou cumprimento recebido]	- <i>Elogio ou cumprimento aceito</i> - <i>Validação do sentimento da outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo</i>
	- <i>Elogio recebido</i> - <i>Cumprimento recebido</i>	- Agradecer a referência [elogio ou cumprimento recebido]	- <i>Expressão de reconhecimento do elogio ou cumprimento feito por outra pessoa</i> - <i>Validação do sentimento da outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo</i>

Trecho 27 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 27 “Reagir a elogios e cumprimentos é uma habilidade aparentemente simples, que envolve apenas aceitar e agradecer a referência.” (p. 67)	- <i>Elogio recebido de outra pessoa</i> - <i>Cumprimento recebido de outra pessoa</i>	- Aceitar elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s) aceito</i> - <i>Validação do sentimento da outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo</i>
	- <i>Elogio recebido de outra pessoa</i> - <i>Cumprimento recebido de outra pessoa</i>	- Agradecer elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Expressão de reconhecimento do elogio ou cumprimento feito por outra pessoa</i>

- *Validação do sentimento da outra pessoa na interação*
- *Aumento da probabilidade de criação de vínculo*
- *Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo*

Trecho 28 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 28 “ Dar e pedir feedback constituem habilidades essenciais para regularmos nossos desempenhos e os das pessoas com quem convivemos visando relações saudáveis e satisfatórias.” (p. 68)	- Desempenho das pessoas com quem convivemos	- Dar feedback	- Regulação de desempenhos das pessoas com quem vivemos - <i>Expressão da própria opinião acerca dos comportamentos de outras pessoas</i>
	- Nossos desempenhos	- Pedir feedback	- Regulação de nossos desempenhos - <i>Aumento da probabilidade de expressão da opinião de outras pessoas acerca de nossos próprios comportamentos</i>

Trecho 28 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 28 “ Dar e pedir feedback constituem habilidades essenciais para regularmos	- Desempenhos de outra(s) pessoa(s) com quem convivemos	- Dar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de regulação dos desempenhos das pessoas com quem vivemos - <i>Expressão da própria opinião acerca dos comportamentos de outras pessoas</i>

nossos desempenhos e os das pessoas com quem convivemos visando relações saudáveis e satisfatórias.” (p. 68)	- Desempenhos do próprio indivíduo	- Pedir feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de regulação de nossos desempenhos - <i>Aumento da probabilidade de expressão da opinião de outras pessoas acerca de nossos próprios comportamentos</i>

Trecho 29 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 29 “Confundir <i>feedback</i> com reforço ou elogio (se positivo) ou com críticas (se negativo) é mais frequente do que seria desejável.” (p. 68)	- Feedback - Elogio - Críticas	- <i>Distinguir feedback de elogio e críticas</i>	- <i>Distinção entre reforço, elogio e críticas realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de modificar o comportamento de acordo com feedbacks</i>

Trecho 29 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 29 “Confundir <i>feedback</i> com reforço ou elogio (se positivo) ou com críticas (se negativo) é mais frequente do que seria desejável.” (p. 68)	- Características de feedback - Características de elogio - Características de críticas	- <i>Distinguir feedback de elogio e críticas</i>	- <i>Distinção entre reforço, elogio e críticas realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de modificar o comportamento de acordo com feedbacks</i>

Trecho 30 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 30 “Na teoria dos sistemas, o <i>feedback</i> é o mecanismo de retroalimentação de informações necessário para equilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam” (p. 68)	- Mecanismo de retroalimentação de informações necessário para equilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam	- Caracterizar <i>feedback</i> na teoria dos sistemas	- <i>Feedback</i> na teoria dos sistemas caracterizado - Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de <i>feedbacks</i>
Trecho 30 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 30 “Na teoria dos sistemas, o <i>feedback</i> é o mecanismo de retroalimentação de informações necessário para equilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam” (p. 68)	- Conceito de <i>feedback</i> como mecanismo de retroalimentação de informações necessário para equilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam	- Caracterizar <i>feedback</i> na teoria dos sistemas	- <i>Feedback</i> na teoria dos sistemas caracterizado - Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de <i>feedbacks</i>
Trecho 31 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 31 Nas relações sociais o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos	- Nas relações sociais o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos	- Caracterizar <i>feedback</i> nas relações sociais	- <i>Feedback</i> nas relações sociais caracterizado - Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de <i>feedbacks</i> em interações sociais

“Nas relações sociais, o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados).” (p. 68)	que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio	- Acionar feedback - Aumento da probabilidade de reequilíbrio entre desempenhos e resultados
Trecho 31 – Etapa 5		
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas
Trecho 31 “Nas relações sociais, o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados).” (p. 68)	- Conceito de feedback nas relações sociais como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio	- <i>Feedback nas relações sociais caracterizado</i> - <i>Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de feedbacks em interações sociais</i>
Trecho 32 – Etapas de 1 a 4		
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas
Trecho 32	- <i>Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados</i>	- <i>Solicitar feedback para outra(s) pessoa(s)</i> - Correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo

“O <i>feedback</i> pode, nesse caso, permitir a correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo” (p. 68)	- <i>Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados</i>	- <i>Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s)</i>	- Correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo
Trecho 32 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 32	- <i>Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados</i>	- <i>Solicitar feedback para outra(s) pessoa(s)</i>	- Aumento da probabilidade de correção, manutenção e melhoria da relação produto-processo
“O <i>feedback</i> pode, nesse caso, permitir a correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo” (p. 68)	- <i>Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados</i>	- <i>Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s)</i>	- Aumento da probabilidade de correção, manutenção e melhoria da relação produto-processo
Trecho 33 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 33	- Descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa	- Entender feedback como	- <i>Feedback entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa</i>
“Utilizado de maneira intencional, o feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa.” (p. 68)	- <i>Características do desempenho de uma pessoa</i>	- Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de uma pessoa	- <i>Características do desempenho de uma pessoa descritas</i> - <i>Feedback apresentado</i> - <i>Aumento da probabilidade de regulação do desempenho de outra pessoa</i>

Trecho 33 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 33 “Utilizado de maneira intencional, o feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. ” (p. 68)	- Descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa	- Definir feedback	- <i>Feedback definido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa</i>
	- <i>Características do desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- <i>Características do desempenho de uma pessoa descritas</i> - <i>Feedback apresentado</i> - <i>Aumento da probabilidade de regulação do desempenho de outra pessoa</i>

Trecho 34 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 34 “Enquanto procedimento de ensino-aprendizagem, o <i>feedback</i> permite que a pessoa sob treinamento perceba como se comporta e como esse comportamento afeta seu interlocutor. ” (p. 69)	- <i>Características do próprio comportamento</i>		- Percepção de aspectos do próprio comportamento
	- <i>Procedimento de ensino-aprendizagem</i>	- <i>Receber feedback de outra(s) pessoa(s)</i>	- Percepção de efeitos do próprio comportamento no interlocutor

Trecho 34 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 34			
“Enquanto procedimento de ensino-aprendizagem, o <i>feedback</i> permite que a pessoa sob treinamento perceba como se comporta e como esse comportamento afeta seu interlocutor. ” (p. 69)	- Características do próprio comportamento	- Receber <i>feedback</i> de outra(s) pessoa(s)	- Identificação de aspectos do próprio comportamento
	- Situação de ensino-aprendizagem		- Identificação de efeitos do próprio comportamento no interlocutor
Trecho 35 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 35 “Nesses casos, é importante considerar o impacto do <i>feedback</i> positivo na manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho. ” (p. 69)	- Desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Apresentar <i>feedback</i> positivo	- Manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho
Trecho 35 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 35 “Nesses casos, é importante considerar o impacto do <i>feedback</i> positivo na manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho. ” (p. 69)	- Desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra pessoa	- Aumento da probabilidade de manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho

Trecho 36 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 36 “Defende-se que o <i>feedback</i> negativo, embora mais frequente na nossa cultura, deveria ser substituído pelo positivo porque: a) evita ressentimentos e reações defensivas, (...); b) dispõe a pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor, ampliando seu conhecimento sobre o próprio desempenho e/ou os resultados dele decorrentes; c) motiva a pessoa a investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados; d) aumenta a probabilidade dos desempenhos valorizados voltarem a ocorrer.” (p. 69)	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Substituir feedback negativo pelo feedback positivo	- Evitação de ressentimentos e reações defensivas - Disposição da pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor - Ampliação de conhecimento sobre o desempenho e/ou os resultados dele decorrentes - A pessoa investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados - Aumento da probabilidade dos desempenhos valorizados voltarem a ocorrer

Trecho 36 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 36 “Defende-se que o <i>feedback</i> negativo, embora mais frequente na nossa cultura, deveria ser substituído pelo positivo porque: a) evita ressentimentos e reações defensivas, (...); b) dispõe a pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor, ampliando seu conhecimento sobre o próprio desempenho e/ou os resultados dele	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Substituir feedback negativo pelo feedback positivo	- Aumento da probabilidade de evitação de ressentimentos e reações defensivas - Aumento da probabilidade de disposição da pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor - Aumento da probabilidade de ampliação de conhecimento sobre o desempenho da outra pessoa e/ou os resultados dele decorrentes

decorrentes; c) motiva a pessoa a investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados; d) aumenta a probabilidade dos desempenhos valorizados voltarem a ocorrer.” (p. 69)			
Trecho 37 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 37 “A habilidade de prover feedback supõe, como requisitos, as de ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro. ” (p .69)	- Comportamento do outro	- Ouvir o outro	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado ao outro</i>
	- Comportamento do outro	- Prestar atenção no comportamento do outro	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado ao outro</i>
	- <i>Observação do outro</i> - <i>Escuta do outro</i>	- Prover feedback	- Aumento da probabilidade de <i>manutenção de comportamentos adequados</i> - Aumento da probabilidade de <i>mudança de comportamentos inadequados</i>
Trecho 37 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 37 “A habilidade de prover feedback supõe, como requisitos, as de ouvir e prestar	- Comportamento da outra(s) pessoa(s) na interação	- Ouvir a outra(s) pessoa(s) na interação	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado à(s) outra(s) pessoa(s) na interação</i>
	- Comportamento da outra(s) pessoa(s) na interação	- Observar os comportamentos da(s) outra(s) pessoa(s) na interação	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado à(s) outra(s) pessoa(s) na interação</i>

atenção ao comportamento do outro.”
(p. 69)

- Observação do comportamento de outra(a) pessoa(s) durante interação social	- Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de manutenção de comportamentos adequados no repertório da(s) outra(s) pessoas na interação
- Escuta da fala de outra(s) pessoa(s) durante interação social		- Aumento da probabilidade de mudança de comportamentos inadequados no repertório da(s) outra(s) pessoas na interação

Trecho 38 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato visual e usando um tom de voz calmo, porém audível” (p. 70)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s)	- Falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback	- Aumento da probabilidade de manutenção da atenção da outra pessoa
	- Necessidade de regular desempenho por meio de feedback		
	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s)	- Chamar pelo nome	- Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa
	- Necessidade de regular desempenho por meio de feedback		
	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s)	- Manter contato visual	- Aumento da probabilidade de manutenção da atenção da outra pessoa
	- Necessidade de regular desempenho por meio de feedback		
	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s)	- Usar tom de voz calmo, porém audível	- Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa
	- Necessidade de regular desempenho por meio de feedback		

Trecho 38 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato visual e usando um tom de voz calmo, porém audível ” (p. 70)	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção da atenção da outra pessoa</i>
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Chamar a pessoa à qual se dá o feedback pelo nome dela	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa</i>
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Manter contato visual com a pessoa para qual se dá o feedback	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção da atenção da outra pessoa</i>
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Usar tom de voz calmo, porém audível, ao prover feedback à outra pessoa	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa</i>

Trecho 39 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 39 “c) descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo. ” (p. 70)	- Desempenho	- <i>Observar o desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Desempenho de outra(a) pessoa(s) observado</i> - <i>Aumento da probabilidade de descrever o desempenho de outra pessoa adequadamente</i>
	- Desempenho	- Descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo	- <i>Aumento da probabilidade de a outra pessoa aceitar o feedback</i>

Trecho 39 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 39	- Desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Observar o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Desempenho de outra(a) pessoa(s) observado
“c) descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo.” (p. 70)	- Desempenho de outra(s) pessoa(s)	- Descrever o desempenho de outra(s) pessoa(s) ao invés de avaliá-lo	- Aumento da probabilidade de descrever o desempenho de outra pessoa adequadamente
			- Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa aceitar(em) o feedback

Trecho 40 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 40			
“d) referir-se ao comportamento do outro emitido no momento sem atribuí-lo como característica da pessoa.” (p. 70)	- Comportamento do outro	- Referir-se ao comportamento do outro no momento sem atribuí-lo como característica da pessoa	- Aumento da probabilidade de a outra pessoa aceitar o feedback
			- Diminuição da probabilidade de ocorrer conflitos

Trecho 40 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 40			
“d) referir-se ao comportamento do outro emitido no momento sem atribuí-lo como característica da pessoa.” (p. 70)	- Comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Referir-se ao comportamento de outra(s) pessoa(s) no momento sem atribuí-lo como característica da(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) aceitar(em) o feedback
			- Diminuição da probabilidade de ocorrer conflitos

Trecho 41 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 41 “e) primar pela parcimônia” (p. 70)	- <i>Comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	- Primar pela parcimônia	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa aceitar(em) o feedback</i>

Trecho 41 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 41 “e) primar pela parcimônia” (p. 70)	- <i>Comportamento do outro</i>	- Primar pela parcimônia ao dar feedback para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa aceitar(em) o feedback</i>

Trecho 42 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 42 “Iniciar, manter e encerrar conversação” (p. 70)	- <i>Necessidade de conversar com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Iniciar conversação	- <i>Conversação iniciada</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Conversa iniciada com outra pessoa</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Manter conversação	- <i>Conversação mantida</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>

	- Encaminhamentos dados a partir de conversa com outra(s) pessoa(s)	- Encerrar conversa	- Conversação encerrada - Aumento da probabilidade de dar seguimento adequado ao objetivo relacionado à conversa com outra(s) pessoa(s)

Trecho 42 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 42 “Iniciar, manter e encerrar conversa” (p. 70)	- Necessidade de conversar com outra(s) pessoa(s) - Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Iniciar conversa com outra(s) pessoa(s)	- Conversação iniciada - Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	- Conversa iniciada com outra pessoa - Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Manter conversa com outra(s) pessoa(s)	- Conversação mantida - Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	- Encaminhamentos dados a partir de conversa com outra(s) pessoa(s)	- Encerrar conversa com outra(s) pessoa(s)	- Conversação encerrada - Aumento da probabilidade de dar seguimento adequado ao objetivo relacionado à conversa com outra(s) pessoa(s)

Trecho 43 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 43	- Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas	- Aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado	- Aproximação realizada em momento adequado - Aumento da probabilidade de a conversa ocorrer de forma adequada

- Falta de clareza acerca de pontos específicos apresentados por outra pessoa em uma conversa	- Fazer perguntas fechadas	- Aumento da chance de aumentar a clareza sobre pontos específicos da conversa - Ampliação das informações acerca da realização da atividade
- Necessidade de confirmar o entendimento acerca do conteúdo dito por outra pessoa em conversa - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Parafrasear	- Desenvolvimento da conversa - Diminuição da probabilidade de ocorrência de enganos relacionados ao objetivo da conversa
- Conversa com outra pessoa ou grupo	- Demonstrar senso de humor	- Aumento da chance de realizar interações mais agradáveis - Aumento da probabilidade de produzir um clima agradável durante a realização de alguma atividade
- Necessidade de conhecer a opinião da outra pessoa sobre algo - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Pedir opinião	- Aumento da chance de obter a opinião da outra pessoa sobre algo - Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso
- Necessidade de expressar opinião para outra pessoa sobre algo - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Expressar opinião	- Aumento da clareza da(s) outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso
- Ocorrência de sentimentos positivos sobre outra pessoa ou grupo	- Expressar sentimentos positivos	- Conhecimento da(s) outras(s) pessoas sobre seus sentimentos

	- Aumento da probabilidade de fortalecimento do vínculo com a(s) pessoa(s) envolvidas na interação		
- Necessidade de colaboração da outra pessoa ou grupo em alguma atividade	- Fazer pedidos	- Aumento de probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)	
- Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica			
- Interesse em propor algo para outra pessoa ou grupo	- Fazer propostas	- Aumento da probabilidade de uma proposta ser aceita	
- Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica			
- Observações acerca do desempenho de outra pessoa	- Apresentar <i>feedback</i> positivo	- Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o <i>feedback</i> apresentar novamente o comportamento alvo de <i>feedback</i>	
- Comportamento de outra pessoa adequado ao objetivo de atividade a ser realizada	- Elogiar	- Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o elogio apresentar novamente o comportamento destacado	

Trecho 43 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar	- Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas - Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas no momento mais apropriado	- Aproximação realizada em momento adequado - Aumento da probabilidade de a conversa ocorrer

seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p. 71)	- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- <i>Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas</i>	- <i>Aumento da probabilidade de aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas em momento adequado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a conversa ocorrer de forma adequada</i>
- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- <i>Ouvir a(s) outra(s) pessoas durante conversa</i>	- <i>Aumento do conhecimento acerca das informações trazidas pelo outro</i> - <i>Aumento da probabilidade de dar encaminhamentos relativos à atividade a ser realizada</i>	
- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- <i>Discriminar o interesse de outra(s) pessoa(s) durante conversa</i>	- <i>Aumento da clareza acerca dos interesses da(s) outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar interesses em comum com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar uma divisão de tarefas adequada para todos os envolvidos em uma atividade acadêmica</i>	
- <i>Falta de clareza acerca das contribuições da outra pessoa para uma conversa</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- <i>Fazer perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante conversa</i>	- <i>Aumento da chance de obter respostas com maior volume de informações</i> - <i>Ampliação das informações acerca da realização da atividade</i>	
- <i>Falta de clareza acerca de pontos específicos apresentados por outra pessoa em uma conversa</i>	- <i>Fazer perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante conversa</i>	- <i>Aumento da chance de aumentar a clareza sobre pontos específicos da conversa</i> - <i>Ampliação das informações acerca da realização da atividade</i>	

- Necessidade de confirmar o entendimento acerca do conteúdo dito por outra pessoa em conversa - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Parafrasear a fala de outra(s) pessoa(s) - Desenvolvimento da conversa - Diminuição da probabilidade de ocorrência de enganos relacionados ao objetivo da conversa
- Conversa com outra pessoa ou grupo	- Demonstrar senso de humor para outra(s) pessoa(s) durante conversa - Aumento da chance de realizar interações mais agradáveis - Aumento da probabilidade de produzir um clima agradável durante a realização de alguma atividade
- Necessidade de conhecer a opinião da outra pessoa sobre algo - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Pedir opinião de outra(s) pessoa(s) durante conversa - Aumento da chance de obter a opinião da outra pessoa sobre algo - Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso
- Necessidade de expressar opinião para outra pessoa sobre algo - Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica	- Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante conversa - Aumento da clareza da(s) outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso
- Ocorrência de sentimentos positivos sobre outra pessoa ou grupo	- Expressar sentimentos positivos para outra(s) pessoa(s) durante conversa - Conhecimento da(s) outras(s) pessoas sobre seus sentimentos - Aumento da probabilidade de fortalecimento do vínculo com a(s) pessoa(s) envolvidas na interação

- <i>Necessidade de colaboração da outra pessoa ou grupo em alguma atividade</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>
- <i>Interesse em propor algo para outra pessoa ou grupo</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Fazer propostas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade de uma proposta ser aceita</i>
- <i>Observações acerca do desempenho de outra pessoa</i>	- Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o feedback apresentar novamente o comportamento alvo de feedback</i>
- <i>Comportamento de outra pessoa adequado ao objetivo de atividade a ser realizada</i>	- Elogiar o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o elogio apresentar novamente o comportamento destacado</i>

Trecho 44 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 44 “Outras habilidades importantes são as de apresentar e reagir [a] informação livre , que facilitam explorar conteúdos de autorrevelação. ” (p. 71)	- <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i> - <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i> - <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i>	- <i>Aumento do conhecimento da outra pessoa sobre informações além daquelas que foram objeto da pergunta</i> - <i>Continuidade da conversa</i> - <i>Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado</i> - <i>Reagir à informação livre</i> - <i>Continuidade da conversa</i>

- Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado

Trecho 44 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 44 “Outras habilidades importantes são as de apresentar e reagir [a] informação livre , que facilitam explorar conteúdos de autorrevelação. ” (p. 71)	- Pergunta de outra pessoa durante conversa	- Apresentar outras informações além do que foi perguntado por outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Aumento do conhecimento da outra pessoa sobre informações além daquelas que foram objeto da pergunta
	- Pergunta de outra pessoa durante conversa	- Explorar conteúdos de autorrevelação com outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Continuidade da conversa - Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado
	- Pergunta de outra pessoa durante conversa	- Reagir à informação livre durante conversa com outra(s) pessoa(s)	- Continuidade da conversa - Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado

Trecho 45 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 45 “No entanto, quando as interações não ocorrem face a face (por exemplo, ao telefone), as habilidades verbais	- Interações que não ocorrem face a face	- Explicitar habilidades verbais de forma implícita	- Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) perceberem a necessidade de encerrar a conversa - Encerramento adequado da conversa

precisam ser acionadas de forma mais explícita.” (p. 72)

Trecho 45 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 45 “No entanto, quando as interações não ocorrem face a face (por exemplo, ao telefone), as habilidades verbais precisam ser acionadas de forma mais explícita.” (p. 72)	- Interações que não ocorrem face a face	- Explicitar habilidades verbais de forma implícita para encerrar conversação	- <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) perceberem a necessidade de encerrar a conversa</i> - <i>Encerramento adequado da conversa</i>

Trecho 46 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar-se - Cumprimentar - Despedir-se	- <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>

	- Interações com outra(s) pessoa(s)	- Agradecer	- Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s) - Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)
Trecho 46 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer , utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	- Interações com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar-se para outra(s) pessoa(s) ao iniciar interações com ela(s)	- Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s) - Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Interações com outra(s) pessoa(s)	- Cumprimentar outra(s) pessoa(s) ao iniciar interações com ela(s)	- Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s) - Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Interações com outra(s) pessoa(s)	- Despedir-se de outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)	- Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s) - Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Interações com outra(s) pessoa(s)	- Agradecer outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)	- Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s) - Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)
Trecho 47 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 47	- Situação de interação social	- Controlar ansiedade	- Desempenho satisfatório

“Para as pessoas que apresentam bom repertório de habilidades sociais desta classe [habilidades sociais de civilidade], o controle da ansiedade e assimilação as regras que orientam as interações em certos contextos podem ser suficientes para um desempenho satisfatório.” (p. 73)	- <i>Situação de interação social</i> - Regras que orientam as interações em certos contextos	- Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos	- Desempenho satisfatório
Trecho 47 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 47 “Para as pessoas que apresentam bom repertório de habilidades sociais desta classe [habilidades sociais de civilidade], o controle da ansiedade e assimilação as regras que orientam as interações em certos contextos podem ser suficientes para um desempenho satisfatório.” (p. 73)	- <i>Situação de interação social</i> - <i>Ansiedade relacionada com interação social</i>	- Controlar a própria ansiedade durante interações sociais	- <i>Própria ansiedade controlada durante interações sociais</i> - Desempenho satisfatório em interações sociais
- Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos - Desempenho satisfatório em interações sociais	- <i>Situação de interação social</i> - Regras que orientam as interações em certos contextos	- Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos	- Desempenho satisfatório em interações sociais
Trecho 48 – Etapas de 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 48 “A habilidade na defesa dos próprios direitos e os de outrem é, ao nosso ver,	- Compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpessoais	- Defender os próprios direitos	- <i>Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado</i>

facilitada pela compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpessoais.” (p. 73-74)	- Ameaças aos próprios direitos durante interações sociais		
	- Direitos interpessoais	- Defender os direitos de outrem	- Diminuição da probabilidade de pessoas próximas terem seus direitos violados
	- Ameaças aos direitos de outrem durante interações sociais		
	- Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado

Trecho 48 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 48 “A habilidade na defesa dos próprios direitos e os de outrem é, ao nosso ver, facilitada pela compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpessoais.” (p. 73-74)	- Direitos interpessoais identificados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Defender os próprios direitos durante interações sociais	- Próprios direitos defendidos durante interações sociais
	- Ameaças aos próprios direitos durante interações sociais		- Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado
	- Direitos interpessoais identificados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Direitos de outra(s) pessoa(s) defendidos durante interações sociais
	- Ameaças aos direitos de outrem durante interações sociais		- Diminuição da probabilidade de pessoas próximas terem seus direitos violados
	- Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos	- Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado

Trecho 49 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as falhas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	- Quando achar conveniente - <i>Pedido feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- Recusar pedidos (abusivos ou não)	- <i>Não fazer o que foi pedido</i> - <i>Expressão do próprio direito de recusar pedidos</i> - <i>Evitação de estresse</i>
	- Quando achar conveniente - <i>Acesso a novas informações</i> - <i>Escuta de novos argumentos</i>	- Mudar de opinião	- <i>Ter uma nova opinião sobre algo</i> - <i>Expressão do próprio direito de mudar de opinião</i>
	- <i>Necessidade de obter informações</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) que podem ter informações relevantes</i>	- Pedir informações	- <i>Aumento de chance de obter as informações solicitadas</i> - <i>Expressão do próprio direito de pedir informações</i>
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - Erros cometidos por ignorância	- Reparar as falhas cometidas	- <i>Falhas reparadas</i> - <i>Diminuição de danos decorrentes de falhas cometidas</i>
	- Suas necessidades - Necessidades dos demais - <i>Comparação entre suas necessidades e de outras pessoas</i>	- Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais	- <i>Manutenção de direitos de ambos</i> - <i>Aumento da probabilidade de equilíbrio de necessidades na relação</i>
	- <i>Ter opiniões sobre algo</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) no ambiente</i> - <i>Discussão com outra(s) pessoa(s)</i>	- Expressar suas opiniões	- <i>Opiniões expressas</i> - <i>Expressão do direito de expressar as próprias opiniões</i>
	- Desejo de estar só - <i>Ambiente adequado para permanecer sem a presença de outra(s) pessoa(s)</i>	- Estar só	- <i>Expressão do direito de estar só</i> - <i>Possibilidade de pensar tranquilamente</i>

	- Violação do direito de outra pessoa	- Defender aquele que teve o próprio direito violado	- Aumento da chance de reparar a violação de direito do outro
Trecho 49 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	- Quando achar conveniente - Pedido feito por outra(s) pessoa(s)	- Recusar pedidos (abusivos ou não) feitos por outra(s) pessoa(s)	- Não fazer o que foi pedido - Expressão do próprio direito de recusar pedidos - Evitação de estresse
	- Quando achar conveniente - Acesso a novas informações - Escuta de novos argumentos	- Mudar de opinião a partir de novas informações	- Ter uma nova opinião sobre algo - Expressão do próprio direito de mudar de opinião
	- Necessidade de obter informações - Presença de outra(s) pessoa(s) que podem ter informações relevantes	- Pedir informações para outra(s) pessoa(s)	- Aumento de chance de obter as informações solicitadas - Expressão do próprio direito de pedir informações
	- Interações com outra(s) pessoa(s) - Erros cometidos por ignorância	- Reparar falhas cometidas durante interações sociais	- Falhas cometidas durante interações sociais reparadas - Diminuição de danos decorrentes de falhas cometidas
	- Suas próprias necessidades - Necessidades de outra(s) pessoa(s) na interação - Comparação entre suas necessidades e de outras pessoas	- Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais	- Manutenção de direitos de ambos - Aumento da probabilidade de equilíbrio de necessidades na relação

- <i>Ter opiniões sobre algo</i>	- <i>Opiniões expressas</i>
- <i>Presença de outra(s) pessoa(s) no ambiente</i>	- <i>Expressar suas opiniões para outra(s) pessoa(s)</i>
- <i>Discussão com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Expressão do direito de expressar as próprias opiniões</i>
- <i>Ambiente adequado para permanecer sem a presença de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Expressão do direito de estar só</i>
- <i>Desejo de estar só</i>	- <i>Possibilidade de pensar tranquilamente</i>
- <i>Violação do direito de outra pessoa</i>	- <i>Aumento da chance de reparar a violação de direito do outro</i>

Trecho 50 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos.” (p. 74-75)	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Reconhecer a sua existência, enquanto norma estabelecida	- Exercício de direitos humanos
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Discriminar situações em que houve violação	- Exercício de direitos humanos
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Mobilizar sentimentos de justiça	- <i>Aumento da probabilidade de intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	- <i>Situações de violação de direitos</i>		- Exercício de direitos humanos
	- <i>Situações de violação de direitos</i>		- <i>Aumento da probabilidade de obter apoio para intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Garantir a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos	- Exercício de direitos humanos
			- <i>Equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupo restituída</i>

Trecho 50 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos. ” (p. 74-75)	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Reconhecer a sua própria existência, enquanto norma estabelecida	- Exercício de direitos humanos
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Discriminar situações em que houve violação de direitos	- Exercício de direitos humanos - <i>Aumento da probabilidade de intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Mobilizar sentimentos de justiça em outra(s) pessoa(s)	- Exercício de direitos humanos - <i>Aumento da probabilidade de obter apoio para intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Garantir a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos	- Exercício de direitos humanos - <i>Equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupo restituída</i>

Trecho 51 – Etapas de 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 51 “Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a situação atual e	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>		
	- <i>Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Expressar opinião	- <i>Opinião expressa</i> - <i>Aumento da probabilidade de avanços nos encaminhamentos da atividade a ser realizada</i>
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Expressar desagrado	- <i>Desagrado expresso</i>

para o equilíbrio pretendido na relação”
(p. 75)

- <i>Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação</i>	- <i>Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz desagrado</i>
- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demanda por contribuição de outra(s) pessoa(s) relativa à atividade acadêmica</i>	- <i>Fazer pedidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido por outra(s) pessoa(s)</i>
- <i>Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação</i>	- <i>Protestar</i> - <i>Conhecimento de outras pessoas sobre sua insatisfação</i> - <i>Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz insatisfação</i>
- <i>Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Solicitar mudança de comportamento do outro</i> - <i>Aumento da chance de a outra pessoa mudar o seu comportamento</i>

- Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação	- Planejamento de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Insatisfação com algum aspecto da situação atual - Interações com outra(s) pessoa(s) - Especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação - Conhecimento do outro sobre as consequências indicadas - Aumento da chance de o equilíbrio na relação ser reestabelecido

Trecho 51 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (p. 75)	- Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação - Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Expressar desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Opinião expressa para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de avanços nos encaminhamentos da atividade a ser realizada - Desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica expressado - Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz desagrado - Pedidos feitos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido por outra(s) pessoa(s)	

- Demanda por contribuição de outra(s) pessoa(s) relativa à atividade acadêmica	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Interações com outra(s) pessoa(s) - Percepção de injustiças durante interação com outra(s) pessoa(s) na interação	- Protestar diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Protesto feito diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Conhecimento de outras pessoas sobre sua insatisfação - Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz insatisfação	- Mudança de comportamento solicitada para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da chance de a outra pessoa mudar o seu comportamento - Consequências de mudança de comportamento para o equilíbrio pretendido na relação com outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica especificadas - Conhecimento do outro sobre as consequências indicadas - Aumento da chance de o equilíbrio na relação ser reestabelecido

Trecho 52 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos antecedentes	Classes de estímulos consequentes

- Desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente - <i>Situações de desequilíbrio de oportunidades</i>	- Reconhecer os desequilíbrios e oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente	- Exercício de cidadania - <i>Aumento da probabilidade de agir para diminuir desequilíbrios de oportunidades de acesso à educação</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Objetivos coletivos	- Definir objetivos coletivos	- Exercício de cidadania - <i>Objetivos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Projetos coletivos	- Definir projetos coletivos	- Exercício de cidadania - <i>Projetos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Objetivos coletivos	- Defender objetivos coletivos	- Exercício de cidadania - <i>Objetivos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Projetos coletivos	- Defender projetos coletivos	- Exercício de cidadania - <i>Projetos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Outros seguimentos sociais	- Articular-se com outros seguimentos sociais	- Exercício de cidadania - <i>Contato com outras realidades sociais</i> - <i>Aumento da sensibilidade para realidades sociais distintas</i>
- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Decisão da maioria	- Exercitar o respeito à decisão da maioria	- Exercício de cidadania - <i>Decisão da maioria respeitada</i>

Trecho 52

“O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercer o respeito à decisão da maioria.” (p. 75)

- Aumento da probabilidade de contribuir para decisões democráticas
- Diminuição da probabilidade de agir exclusivamente em prol de objetivos pessoais

Trecho 52 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercer o respeito à decisão da maioria.” (p. 75)	- Desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente - <i>Situações de desequilíbrio de oportunidades</i>	- Reconhecer os desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente	- Exercício de cidadania - <i>Aumento da probabilidade de agir para diminuir desequilíbrios de oportunidades de acesso à educação</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Possibilidade de definição de objetivos coletivos	- Definir objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Exercício de cidadania - <i>Objetivos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos</i>
	- <i>Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Possibilidade de definição de projetos coletivos	- Definir projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Exercício de cidadania - <i>Projetos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ocorrência de objetivos coletivos	- Defender objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Exercício de cidadania - <i>Objetivos coletivos definidos</i> - <i>Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Defender projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica	- Exercício de cidadania - <i>Projetos coletivos defendidos</i>

- Ocorrência de projetos coletivos	- Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Possibilidade de interação com outros seguimentos sociais	- Interagir com outros seguimentos sociais durante realização de atividades acadêmicas - Exercício de cidadania - Contato com outras realidades sociais - Aumento da sensibilidade para realidades sociais distintas
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Decisão da maioria - Necessidade de tomada de decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Respeitar a decisão da maioria durante realização de atividades acadêmicas - Exercício de cidadania - Decisão da maioria respeitada - Aumento da probabilidade de contribuir para decisões democráticas - Diminuição da probabilidade de agir exclusivamente em prol de objetivos pessoais

Trecho 53 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 53 “A assertividade tem sido definida na literatura clássica como “a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas.” (p. 75)	- A assertividade tem sido definida como “a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas” - Definição de assertividade	- Definir assertividade	- Conceito de assertividade definido - Aumento do conhecimento sobre assertividade - Aumento da probabilidade de aprender a comportar-se de forma assertiva

Trecho 53 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 53 “A assertividade tem sido definida na literatura clássica como “a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas.” (p. 75)	- Afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas - <i>Definição de assertividade</i>	- Caracterizar conceito de assertividade	- <i>Conceito de assertividade definido</i> - <i>Aumento do conhecimento sobre assertividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de aprender a comportar-se de forma assertiva</i>
Trecho 54 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 54 “Usualmente aplicada às situações que envolvem algum risco de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento que requer o autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos.” (p. 75)	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Controlar os próprios sentimentos negativos despertados pela ação do outro	- <i>Controle dos próprios sentimentos negativos realizados pela ação do outro</i> - <i>Demonstrar assertividade</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) outra(s) pessoa(s) envolvidas na situação</i>
	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Expressar de maneira apropriada sentimentos negativos despertados pela ação do outro	- <i>Expressão apropriada de sentimentos negativos realizados pela ação do outro</i> - <i>Demonstrar assertividade</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) outra(s) pessoa(s) envolvidas na situação</i>

Trecho 54 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 54 “Usualmente aplicada às situações que envolvem algum risco de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento que requer o autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos.” (p. 75)	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas	- Controlar os próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) controlados - <i>Demonstrar assertividade</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>		- <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) outra(s) pessoa(s) envolvidas na situação</i>
	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas	- Expressar de maneira apropriada próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Expressão apropriada de sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demonstrar assertividade</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>		- <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo pessoa(s) envolvidas na situação</i>

Trecho 55 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas	- Defender os próprios direitos	- <i>Defesa dos próprios direitos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>		- <i>Aumento da probabilidade de manutenção dos próprios direitos</i>

outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagradar, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)

- Situação em que os próprios direitos estão ameaçados		
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas		- Defesa dos direitos de outrem
- Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica	- Defender os direitos de outrem	- Demonstração de assertividade
- Situação em que os direitos de outra(s) pessoa(s) estão ameaçados		- Aumento da probabilidade de manutenção dos direitos de outrem
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas		- Pedido recusado
- Impossibilidade de atender a pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)	- Recusar pedidos	- Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de atividade
- Pedidos		- Demonstração de assertividade
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas		- Aceitação de críticas
- Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica	- Lidar com críticas	- Aumento da probabilidade de modificar o próprio comportamento
- Críticas		- Manutenção do vínculo com quem apresentou as críticas
		- Demonstração de assertividade
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas		- Sentimento negativo de raiva expresso
- Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica	- Expressar sentimento negativo de raiva	- Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos
- Sentimento negativo de raiva		
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas		- Sentimento de desagradar expresso
- Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica	- Expressar sentimentos de desagradar	- Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos
- Sentimento de desagradar		- Demonstração de assertividade

	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i>		- <i>Sentimento de desconforto expresso</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Expressar sentimentos de desconforto	- <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i>
	- Sentimento de desconforto		- <i>Demonstração de assertividade</i>
	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i>		- <i>Expressão das próprias opiniões para outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Discordar	- <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i>
	- Discordância em relação ao comportamento de outra(s) pessoa(s)		- <i>Demonstração de assertividade</i>
	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i>		- <i>Mudança de comportamento solicitada</i>
	- <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Solicitar mudança de comportamento	- <i>Aumento da probabilidade de mudança de comportamento da(s) outra(s) pessoas na interação</i>
	- Comportamento inadequado de outra(s) pessoa(s)		

Trecho 55 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Situação em que os próprios direitos estão ameaçados</i>	- Defender os próprios direitos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Defesa dos próprios direitos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de manutenção dos próprios direitos</i>

de raiva, desgosto, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)

- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Situação em que os direitos de outra(s) pessoa(s) estão ameaçados</i>	- Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Defesa dos direitos de outrem - Demonstração de assertividade - Aumento da probabilidade de manutenção dos direitos de outrem
- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Impossibilidade de atender a pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)</i> - Pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)	- Recusar pedidos feitos por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Pedido recusado - Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de atividade - Demonstração de assertividade
- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Críticas feitas por outra(s) pessoa(s)	- Lidar com críticas feitas por outra(s) pessoas(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Aceitação de críticas - Aumento da probabilidade de modificar o próprio comportamento - Manutenção do vínculo com quem apresentou as críticas - Demonstração de assertividade
- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento negativo de raiva relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Expressar sentimento negativo de raiva diante comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Sentimento negativo de raiva expressado - Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos
- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento de desgosto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Expressar sentimentos de desgosto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Sentimento de desgosto expressado - Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos - Demonstração de assertividade

- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Expressar sentimentos de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- <i>Sentimento de desconforto expressado</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica - Discordância em relação ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Discordar da opinião de outra(s) pessoa(s)	- <i>Expressão das próprias opiniões para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica - Comportamento inadequado de outra(s) pessoa(s)	- Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s)	- <i>Mudança de comportamento solicitada</i> - <i>Aumento da probabilidade de mudança de comportamento da(s) outra(s) pessoas na interação</i>

Trecho 56 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 56 “Expressar opiniões é uma habilidade importante para a construção de relações de confiança, honestas e saudáveis” (p. 76)	- Opiniões	- Expressar opiniões	- Opiniões expressas para outra(s) pessoa(s) - Construção de relações de confiança, honestas e saudáveis

Trecho 56 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 56 “Expressar opiniões é uma habilidade importante para a construção de relações de confiança, honestas e saudáveis” (p. 76)	- Opiniões acerca de algo	- Expressar opiniões para outra(s) pessoa(s) durante interação	- Opiniões expressas para outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de construção de relações de confiança, honestas e saudáveis

Trecho 57 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 57 “Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência, bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões” (p. 76-77)	- Conteúdo da fala do interlocutor - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor - Identificar pontos da divergência	- Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões - <i>Expressão de respeito a(s) outra(s) pessoas na interação</i>
	- Pontos da divergência - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar pontos da divergência	- <i>Pontos de divergência identificados</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
	- Profundidade da divergência - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar profundidade da divergência	- <i>Profundidade da divergência identificada</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões

- Pontos das convergências - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar pontos das convergências	- <i>Pontos de convergência identificados</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
- Profundidade das convergências - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar profundidade das convergências	- <i>Profundidade da divergência identificada</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
- Discordância - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Expressar discordância	- Discordância expressa - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões

Trecho 57 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência, bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões” (p. 76-77)	- Conteúdo da fala de um(a) interlocutor(a) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Pontos da divergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre</i>	- Prestar atenção ao conteúdo da fala do(a) interlocutor(a) - Pontos de divergência em discussão com outra(s) pessoa(s) identificados - Facilitação da aceitação de outra(s) pessoa(s) a nossas opiniões - <i>Expressão de respeito a(s) outra(s) pessoas na interação</i>	

<i>atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>		
- Características de divergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Caracterizar divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)	- <i>Divergência em discussão com outra(s) pessoa(s) caracterizada</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
- Características de convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s)	- <i>Pontos de convergência em discussão com outra(s) pessoa(s) identificados</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
- Características de convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Caracterizar convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)	- Convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) caracterizada - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
- Discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Expressar discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s)	- Discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s) expressa - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões

Trecho 58 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 58 “As divergências devem ser enfrentadas dentro dos princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferentes opiniões.” (p. 77)	- Divergências - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar a liberdade de expressão	- <i>Liberdade de expressão respeitada</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	- Divergências - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar as diferentes opiniões	- <i>Diferentes opiniões respeitadas</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Trecho 58 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 58 “As divergências devem ser enfrentadas dentro dos princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferentes opiniões.” (p. 77)	- Divergências durante discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar a liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) durante discussão	- <i>Liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) respeitada</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	- Divergências durante discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar as diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) durante discussão	- <i>Diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) respeitadas</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Trecho 59 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

- Tentativa de desqualificação do outro - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Desaprovar tentativa de desqualificação - <i>Tentativa de desqualificação desaprovada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflito com outra(s) pessoa(s)</i>
- Tentativa de convencimento - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Ideias - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Ideias relacionadas a fatos</i> - Fatos - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Ideias relacionadas a fatos</i>	- Avaliar tentativa de convencimento - <i>Tentativa de convencimento avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomada de decisão democrática</i> - Apresentar ideias - <i>Ideias apresentadas</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - Sustentar ideias com fatos - <i>Ideias sustentadas</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
- Acontecimentos - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Ideias relacionadas a acontecimentos</i> - Referências - <i>Divergência de ideias</i>	- Sustentar ideias com acontecimentos - <i>Ideias sustentadas com acontecimentos</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - Sustentar ideias com referências - <i>Ideias sustentadas com referências</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>

Trecho 59

“Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo”
(p. 77)

	- <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Ideias relacionadas a referências</i>		
	- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade do outro de apresentar suas ideias	- <i>Oportunidade de outra(s) pessoa(s) apresentarem suas ideias</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>
	- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade do outro de sustentar suas ideias	- <i>Oportunidade de outra(s) pessoa(s) sustentarem suas ideias</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>

Trecho 59 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	- Tentativa de desqualificação feita por outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Desaprovar tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s)	- <i>Tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s) desaprovada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflito com outra(s) pessoa(s)</i>
	- Tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- <i>Avaliar tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomada de decisão democrática</i>

- Próprias ideias relacionadas a um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - Fatos relacionados às próprias ideias sobre um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e fatos</i>	- Apresentar para outra(s) pessoa(s) as ideias relacionadas a um tema em discussão	- Próprias ideias relacionadas a um tema em discussão apresentadas para outra(s) pessoa(s) - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
- Acontecimentos relacionados às próprias ideias acerca de um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e acontecimentos</i> - Referências relacionadas às próprias ideias acerca de um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e acontecimentos referências</i>	- Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com acontecimentos	- Próprias ideias acerca de um tema em discussão relacionadas com acontecimentos - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
- Referências relacionadas às próprias ideias acerca de um tema em discussão	- Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com referências	- Próprias ideias acerca de um tema em discussão relacionadas com referências - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>

- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentar(em) suas ideias durante discussão - Oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentarem suas ideias durante discussão criada - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>
- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) de sustentar(em) suas ideias durante discussão - Oportunidade de outra(s) pessoa(s) sustentarem suas ideias - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>

Trecho 60 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 60 “A interdependência natural das relações humanas saudáveis implica em reconhecer que muitas de nossas necessidades somente podem ser satisfeitas pela mediação das demais pessoas.” (p. 77)	- <i>Nossas necessidades</i> - <i>Mediação das demais pessoas</i>	- Reconhecer que muitas de nossas necessidades somente podem ser satisfeitas por meio da mediação das demais pessoas - Interdependência natural das relações saudáveis	

Trecho 60 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 60	- <i>Próprias necessidades</i>	- Reconhecer que muitas de nossas próprias necessidades somente podem ser	- Interdependência natural das relações saudáveis

“A interdependência natural das relações humanas saudáveis implica em reconhecer que muitas de nossas necessidades somente podem ser satisfeitas pela mediação das demais pessoas.” (p. 77)	- Possibilidade de mediação de outra(s) pessoa(s) para satisfação de necessidade próprias	satisfeitas por meio da mediação das demais pessoas	
Trecho 61 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 61	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Discriminar a quem fazer pedidos	- Discriminação de a quem fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Discriminar como fazer pedidos	- Discriminação de como fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Discriminar quando fazer pedidos	- Discriminação quando fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
Trecho 61 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 61 “Portanto, discriminar a quem, como e quando os pedidos devem ser feitos são os principais componentes dessa habilidade.” (p. 77)	- <i>Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Presença de outras pessoas</i>	- Avaliar a quem fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- <i>Avaliação de a quem fazer pedidos realizada</i> - <i>Manutenção de relações saudáveis</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Presença de outras pessoas</i>	- Avaliar como fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- <i>Avaliação de como fazer pedidos realizada</i> - <i>Manutenção de relações saudáveis</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Presença de outras pessoas</i>	- Avaliar quando fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- <i>Avaliação de a quem fazer pedidos realizada</i> - <i>Manutenção de relações saudáveis</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>

Trecho 62 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado, mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível” (p. 77)	- <i>Pedido feito por um desconhecido</i> - <i>Própria disponibilidade para atender a um pedido feito por um desconhecido</i>	- Avaliar a <u>própria disponibilidade para atender a um pedido feito por um desconhecido</u>	- <i>Disponibilidade para atender a um pedido feito por um desconhecido avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito de por um desconhecido sem prejudicar a si mesmo(a)</i>
	- <i>Pedido feito a você quando está atarefado</i> - <i>Própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a)</i> - <i>Avaliação do próprio planejamento</i> - <i>Avaliação do próprio tempo disponível</i>	- Avaliar a <u>própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(s)</u>	- <i>Disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) sem prejudicar o próprio planejamento</i>

	- Amizade com outra pessoa - Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de um(a) amigo(a)	- Fazer pedido para um(a) amigo(a)	- Pedido feito a um(a) amigo(a) - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Disponibilidade da outra pessoa	- Fazer pedido para uma pessoa disponível	- Pedido feito a uma pessoa disponível - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido
Trecho 62 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado , mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível ” (p. 77)	- Pedido feito por uma pessoa desconhecida - Própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida	- Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida	- Disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida avaliada - Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito de por um desconhecido sem prejudicar a si mesmo(a)
	- Pedido feito a você quando está atarefado - Própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) - Avaliação do próprio planejamento - Avaliação do próprio tempo disponível	- Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(s)	- Disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) avaliada - Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) sem prejudicar o próprio planejamento
	- Amizade com outra pessoa - Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de um(a) amigo(a)	- Fazer pedido para um(a) amigo(a)	- Pedido feito a um(a) amigo(a) - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido

- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s)	- Fazer pedido para uma pessoa disponível	- Pedido feito a uma pessoa disponível
- Disponibilidade da outra pessoa		- Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido

Trecho 63 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 63 “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas de nossa possibilidade de atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre o a necessidade do outro e da ocasião e forma em que é apresentado” (p. 77)	- Pedido feito outra pessoa	- Avaliar a necessidade do outro para aceitar ou recusar um pedido	- Necessidade do outro para aceitar ou não um pedido avaliado
	- Necessidade do outro		- Facilitação da decisão de aceitar ou não um pedido feito por outra pessoa
			- Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho
	- Pedido feito outra pessoa	- Avaliar a ocasião para aceitar ou recusar um pedido	- Ocasião para aceitar ou recusar um pedido feito por outra pessoa avaliada
	- Ocasião		- Facilitação da decisão de aceitar ou não um pedido feito por outra pessoa
			- Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho
	- Pedido feito outra pessoa		- Ocasião de um pedido feito por outra pessoa avaliada
	- Forma em que é apresentado	- Avaliar a forma do pedido para aceitá-lo ou recusá-lo	- Facilitação da decisão de aceitar ou não um pedido feito por outra pessoa
			- Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho

Trecho 63 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 63 “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas de nossa possibilidade de atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre o a necessidade do outro e da ocasião e forma em que é apresentado” (p. 77)	- <i>Pedido feito outra pessoa</i> - Necessidade da pessoa de ter seu pedido atendido	- Avaliar a necessidade de outra pessoa para aceitar ou recusar um pedido feito por ela	- <i>Necessidade da pessoa que fez o pedido avaliada</i> - <i>Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho</i>
	- <i>Pedido feito outra pessoa</i> - Ocasião em que outra pessoa faz um pedido	- Avaliar a ocasião em que um pedido é feito por outra pessoa para atendê-lo ou não	- <i>Ocasião para aceitar ou recusar um pedido feito por outra pessoa avaliada</i> - <i>Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho</i>
	- <i>Pedido feito outra pessoa</i> - Forma que outra pessoa apresenta um pedido	- Avaliar a forma que um pedido foi feito por outra pessoa para aceitá-lo ou não	- <i>Forma de um pedido feito por outra pessoa avaliada</i> - <i>Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho</i>
Trecho 64 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 64	- Pedidos razoáveis	- Atender pedidos razoáveis	- Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos razoáveis atendidos</i>

“Atender pedidos razoáveis e pertinentes expressa solidariedade e cooperação” (p. 77)	- Perdidos pertinentes	- Atender pedidos pertinentes	- Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos pertinentes atendidos</i>
Trecho 64 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 64 “Atender pedidos razoáveis e pertinentes expressa solidariedade e cooperação” (p. 77)	- Pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s) - Perdidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s)	- Atender a pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s) - Atender a pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s)	- Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s) atendidos</i> - Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s) atendidos</i>
Trecho 65 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa.” (p. 78)	- Pedidos - Pedidos abusivos - Pedidos abusivos - Pedidos abusivos - Se necessário	- <i>Avaliar se um pedido feito por outra(s) pessoa(s) é ou não abusivo</i> - Dizer não sem se desculpar - <i>Avaliar necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Abusividade de um pedido por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - Recusa de pedidos abusivos apropriada - <i>Necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de recusar a um pedido abusivo de forma apropriada</i>

	- Pedidos abusivos - Se necessário	- Apresentar breve justificativa	- <i>Breve justificativa apresentada</i> - Recusa de pedidos abusivos apropriada

Trecho 65 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa.” (p. 78)	- Pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)	- <i>Avaliar se um pedido feito por outra(s) pessoa(s) é ou não abusivo</i>	- <i>Abusividade de por outra(s) pessoa(s) avaliada</i>
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s)	- Dizer não a um pedido abusivo feito por outra pessoa sem se desculpar	- Recusa de pedidos abusivos feita de forma apropriada
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s) - <i>Necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo</i>	- <i>Avaliar necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de recusar a um pedido abusivo de forma apropriada</i>
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s) - <i>Avaliação da necessidade de apresentar breve justificativa para recusar um pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar breve justificativa ao recusar um pedido abusivo feito por outra pessoa	- <i>Breve justificativa apresentada</i> - Recusa de pedidos abusivos feita de forma apropriada

Trecho 66 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Divergências no relacionamento	- Pedir desculpas	- <i>Pedido de desculpas realizado</i>

Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	- Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Diminuição de ressentimentos - Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Divergências no relacionamento - Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Equívocos admitidos - Diminuição de ressentimentos - Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Divergências no relacionamento - Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Mal entendidos desfeitos - Diminuição de ressentimentos - Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Divergências no relacionamento - Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Intenção de superar divergências no relacionamento estabelecida - Diminuição de ressentimentos - Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)

Trecho 66 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) - Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Pedir desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos	- Pedido de desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos realizado - Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s) - Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)	- Admitir os próprios equívocos para outra(s) pessoa(s) durante desentendimentos	- Equívocos admitidos - Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s)

- Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)	- Mal entendidos ocorridos durante desentendimentos com outra(s) pessoa(s) esclarecidos
- Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s)
- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)	- Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)
- Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas	- Interesse em superar divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) expresso
	- Diminuição de ressentimentos
	- Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)

Trecho 67 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 67	- Expressar raiva	- Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) mudar(em) o(s) seu(s) comportamento(s)
“Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” (p. 80)	- Pedir mudança de comportamento	- Expressão de assertividade
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Aumento da probabilidade de o outro mudar o seu comportamento
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Expressão de assertividade

Trecho 67 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 67 “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” (p. 80)	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Expressar raiva provocada pelo comportamento de outra(s) pessoa(s) diretamente a ela(s)	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) mudar(em) o(s) seu(s) comportamento(s)</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Pedir para outra(s) pessoa(s) mudança de comportamento	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) mudar(em) o(s) seu(s) comportamento(s)</i> - <i>Expressão de assertividade</i>

Trecho 68 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa	- <i>Referência ao comportamento da outra pessoa realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Especificar claramente o foco do desagrado	- <i>Foco do desagrado especificado</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro	- <i>Próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro expressados</i>

- <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>			
- <i>Comportamento que gostaria que o outro emitisse descrito</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>			
- <i>Pequenas mudanças solicitadas de cada vez</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>			
- <i>Consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada apresentadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>			

Trecho 68 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 68	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Referir-se ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis e não a ela	- <i>Referência ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis realizada</i>

“Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- <i>Foco do desagrado no comportamento da outra pessoa especificado</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- <i>Próprios sentimentos diante dos comportamentos de outra pessoa considerados inconvenientes do outro expressados</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- <i>Comportamento que gostaria que o outro emitisse descrito</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	- <i>Pequenas mudanças de comportamento solicitadas de cada vez</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>

	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento de outra pessoa na direção solicitada	- <i>Consequências positivas diante das eventuais mudanças no comportamento de outra pessoa na direção solicitada apresentadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>

Trecho 69 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 69 “ Reconhecer os próprios sentimentos , mesmo aqueles socialmente reprováveis é parte importante do desenvolvimento socioafetivo .” (p. 83)	- Próprios sentimentos	- Reconhecer os próprios sentimentos	- Desenvolvimento socioafetivo

Trecho 69 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 69 “ Reconhecer os próprios sentimentos , mesmo aqueles socialmente reprováveis é parte importante do desenvolvimento socioafetivo .” (p. 83)	- Próprios sentimentos produzidos durante interação com outra(s) pessoa(s)	- Reconhecer os próprios sentimentos durante interações com outra(s) pessoa(s)	- Melhora no próprio desenvolvimento socioafetivo

Trecho 70 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 70 “A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p. 84-85)	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Lidar com críticas	- <i>Aumento da clareza sobre as consequências dos próprios comportamentos</i> - <i>Manutenção do vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar se a crítica trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato	- <i>Avaliação sobre a crítica tratar de um fato ou de uma percepção sobre um fato realizada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- <i>Distinguir fato de percepção</i>	- <i>Fato distinguido de percepção</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar se a crítica foi feita de maneira apropriada	- <i>Forma com que a crítica foi feita avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada	- <i>Ocasião em que a crítica foi feita avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar objetivo da crítica	- <i>Objetivos da crítica avaliados</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- <i>Distinguir crítica de desabafo</i>	- <i>Crítica distinguida de desabafo</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>

Trecho 70 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 70 “A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p. 84-85)	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Lidar com críticas apresentadas por outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da clareza sobre as consequências dos próprios comportamentos</i> - <i>Manutenção do vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar se a crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato	- <i>Avaliação sobre a crítica tratar de um fato ou de uma percepção sobre um fato realizada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- <i>Distinguir fato de percepção</i>	- <i>Fato distinguido de percepção</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar se a crítica foi feita por outra(s) pessoa(s) de maneira apropriada	- <i>Forma com que a crítica foi feita avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Ocasião em que a crítica foi feita avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar objetivo da crítica apresentada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Objetivos da crítica avaliados</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
Trecho 71 – Etapas 1 a 4	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Distinguir crítica de desabafo	- <i>Crítica distinguida de desabafo</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 71 “Se a crítica atende a todos os critérios acima [veracidade, forma, ocasião e objetivo], ela deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra pessoa . Se o primeiro critério [baseada e percepção] não se aplica, ela deve ser rejeitada, esclarecendo-se ao interlocutor ” (p. 85)	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	- Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa	- <i>Crítica aceita como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)</i>
	- <i>Crítica avaliada como não verdadeira</i> - <i>Crítica inapropriada</i> - <i>Crítica feita em momento inadequado</i> - <i>Crítica feita sem objetivo adequado</i>	- Rejeitar crítica	- Crítica inadequada feita por outra(s) pessoa(s) rejeitada - <i>Diminuição da probabilidade de se autoavaliar negativamente desnecessariamente</i>
	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	- Esclarecer-se com o interlocutor	- <i>Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)</i>
Trecho 71 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 71 “Se a crítica atende a todos os critérios acima [veracidade, forma, ocasião e objetivo], ela deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	- Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa	- Crítica aceita como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa - <i>Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)</i>
	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança		
	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança		

peessoa. Se o primeiro critério [baseada e percepção] não se aplica, ela deve ser rejeitada, esclarecendo-se ao interlocutor" (p. 85)	- Crítica avaliada como não verdadeira - Crítica inapropriada - Crítica feita em momento inadequado - Crítica feita sem objetivo adequado	- Rejeitar crítica inadequada feita por outra(s) pessoas	- Crítica inadequada feita por outra(s) pessoa(s) rejeitada - Diminuição da probabilidade de se autoavaliar negativamente desnecessariamente
	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	- Esclarecer-se com o(a) interlocutor(a) que apresentou críticas ao seu comportamento	- Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)

Trecho 72 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 72 “Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, aceitando-se o seu conteúdo, porém esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos.” (p. 85)	- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado - Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Aceitar o conteúdo da crítica - Esclarecer ao interlocutor quanto à sua inadequação [da crítica] nos demais aspectos [forma, ocasião e objetivo]	- <i>Conteúdo da crítica aceito</i> - <i>Inadequação da crítica quanto aos demais aspectos esclarecida</i>
	- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita de forma inadequada	- <i>Inadequação da forma da crítica indicada para a pessoa que a apresentou</i>

- Crítica baseada em fatos, mas feita em momento inadequado	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita em momento inadequado	- Inadequação do momento que uma crítica foi apresentada indicada para a pessoa que criticou
- Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita com objetivo inadequado	- Inadequação do objetivo de uma crítica indicada para a pessoa que criticou

Trecho 72 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Aceitar o conteúdo de uma crítica apresentada por outra pessoa	- Conteúdo da crítica feita por outra pessoa aceito
- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Esclarecer para a pessoa que critica quando algum aspecto da crítica for inadequado	- Inadequação de aspectos de uma crítica esclarecidos para a pessoa que criticou
- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita de forma inadequada	- Inadequação da forma da crítica indicada para a pessoa que a apresentou
- Crítica baseada em fatos, mas feita em momento inadequado	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita em momento inadequado	- Inadequação do momento que uma crítica foi apresentada indicada para a pessoa que criticou

Trecho 72

“Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, **aceitando-se o seu conteúdo**, porém **esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos.**” (p. 85)

	- Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita com objetivo inadequado	- Inadequação do objetivo de uma crítica indicada para a pessoa que criticou
Trecho 73 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Fazer crítica de forma socialmente competente	- Crítica feita de forma socialmente competente - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa
Trecho 73	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Fazer críticas construtiva	- Crítica feita de forma construtiva - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa
“Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação ; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo ; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Momento a sós com a pessoa para quem irá apresentar uma crítica	- Dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação	- Crítica feita de forma discreta - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) alvo de crítica	- Orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si	- Crítica feita de forma adequada - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado

		- Aumento da clareza acerca do comportamento criticado para a pessoa que recebe a crítica
- Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Controlar a emoção excessiva	- Emoção excessiva controlada
- Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Próprio tom de voz	- Evitar o tom de desabafo	- Tom de desabafo evitado - Aumento da probabilidade de apresentar a crítica em tom adequado Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica
- Situações possíveis para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Identificar situação adequada para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Situação adequada para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa identificada - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica
- Condições da pessoa cujo comportamento será criticado	- Avaliar condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica	- Condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica avaliadas - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa
- Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Adequar-se à situação	- Crítica feita em situação adequada - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica

	- Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Adequar-se às condições do receptor	- Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa
Trecho 73 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...)” (p. 85)	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Criticar o comportamento de outra pessoa de forma socialmente competente	- Crítica ao comportamento de outra pessoa feita de forma socialmente competente - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa
	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Criticar o comportamento de outra pessoa para contribuir com o desenvolvimento dela	- Crítica ao comportamento de outra pessoa feita para contribuir com o desenvolvimento dela - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa
	- Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Momento a sós com a pessoa para quem irá apresentar uma crítica	- Dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação	- Crítica feita de forma discreta - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica

- Comportamento de outra(s) pessoa(s) alvo de crítica	- Orientar-se ao comportamento que a pessoa apresenta ao apresentar uma crítica	- Crítica feita de forma adequada - Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Aumento da clareza acerca do comportamento criticado para a pessoa que recebe a crítica
- Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Controlar as próprias emoções ao apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Emoção excessiva controlada
- Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Próprio tom de voz	- Apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa em tom adequado	- Crítica ao comportamento de outra pessoa apresentada em tom adequado - Aumento da probabilidade de apresentar a crítica em tom adequado Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica
- Situações possíveis para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Identificar situação adequada para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Situação adequada para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa identificada - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica
- Condições da pessoa cujo comportamento será criticado	- Avaliar condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica	- Condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica avaliadas - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa

- <i>Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa</i>	- Adequar-se à situação para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa	- <i>Crítica feita em situação adequada</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de constringer a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica</i>
- <i>Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa</i>	- Adequar-se às condições da outra pessoa para criticar o seu comportamento	- <i>Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa</i>

Trecho 74 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopenalidade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Técnica do sanduíche que consiste em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva - Comportamento do outro - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aspectos positivos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado</i>	- <i>Caracterizar “técnica do sanduíche” para fazer críticas de forma adequada</i> - <i>Identificar aspectos positivos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado</i> - <i>Identificar aspectos positivos de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado</i>	- <i>Técnica do sanduíche caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de utilizar a técnica do sanduíche para criticar o comportamento de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de fazer críticas de forma adequada</i> - <i>Aspectos positivos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de elaborar críticas de forma adequada</i> - <i>Aspectos positivos de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado identificados</i>

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aspectos positivos de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	- Aumento da probabilidade de elaborar críticas de forma adequada
- Comportamento do outro - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Crítica - Alguma coisa positiva do comportamento do outro	- Crítica iniciada apontando alguma coisa positiva do comportamento do outro - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Redução do excesso de defensividade - Redução de negação - Redução de projeção - Redução de ironia - Redução de agressividade - Redução de apelo para sentimento de lealdade - Redução de manifestação de autopiedade
- Comportamento do outro	- Referência a algo negativo realizada

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Crítica - Aspecto negativo do comportamento de outra pessoa	- Aumento da probabilidade de a pessoa modificar o comportamento que contém aspecto negativo
- Comportamento do outro - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Produto do comportamento do outro - Crítica - Alguma coisa positiva do comportamento do outro	- Crítica encerrada apontando alguma coisa positiva do comportamento do outro - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Redução do excesso de defensividade - Redução de negação - Redução de projeção - Redução de ironia - Redução de agressividade - Redução de apelo para sentimento de lealdade - Redução de manifestação de autopiedade
- Comportamento do outro - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Produto do comportamento do outro - Crítica - Alguma coisa positiva do produto do comportamento do outro	- Crítica encerrada apontando alguma coisa positiva do produto do comportamento do outro - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Redução do excesso de defensividade - Redução de negação - Redução de projeção - Redução de ironia - Redução de agressividade - Redução de apelo para sentimento de lealdade - Redução de manifestação de autopiedade

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva	- Técnica do sanduíche que consiste em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva	- Caracterizar “técnica do sanduíche” para fazer críticas ao comportamento de outras pessoas de forma adequada	- Técnica do sanduíche caracterizada - Aumento da probabilidade de utilizar a técnica do sanduíche para criticar o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de fazer críticas de forma adequada
Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aspectos positivos de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	- Identificar aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado identificado - Aumento da probabilidade de elaborar críticas de forma adequada
Comportamento de outra(s) pessoa(s) Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) Aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que que receberá uma crítica	- Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Crítica iniciada mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação	

- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade	- <i>Crítica iniciada mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela</i>	- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade
- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que receberá uma crítica	- Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	

- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade	- Referência a algo negativo realizada - Aumento da probabilidade de a pessoa modificar o comportamento com aspecto negativo	- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade	- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade
- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto negativo de comportamento da pessoa que receberá uma crítica	- Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado

- *Crítica encerrada mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado*
- *Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela*
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade
- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade

Trecho 75 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressão de sentimentos negativos por outra(s) pessoa(s)</i>	- Comunicar-se de forma verdadeiramente empática	- Validação do sentimento do outro - Redução da tensão - Produção de alívio

do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	- <i>Dificuldades apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Queixas apresentadas por outra(s) pessoas(s) durante interação</i>	- Geração de disposição em partilhar dificuldades - Geração de disposição em partilhar êxitos - Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - Diminuição de sentimento de desvalia - Diminuição de sentimento de culpa - Diminuição de sentimento de vergonha - Recuperação de autoestima - Aumento de autoestima
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressões faciais de outra(s) pessoas(s)</i>	- <i>Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressões corporais de outra(s) pessoas(s)</i>	- <i>Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Validação de sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demonstração de empatia</i> - Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Próprias dificuldades</i> - <i>Dificuldades de outra(s) pessoa(s)</i>	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - <i>Dificuldades partilhadas com outras pessoas</i> - <i>Demonstração de empatia</i>
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade

- *Próprios êxitos*
- *Êxitos de outra(s) pessoa(s)*

- *Êxitos partilhados com outras pessoas*
- *Demonstração de empatia*

Trecho 75 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressão de sentimentos negativos por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Dificuldades apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Queixas apresentadas por outra(s) pessoas(s) durante interação</i>	- Comunicar-se de forma verdadeiramente empática com outra(s) pessoa(s)	- Validação do sentimento de outra(s) pessoa(s) - Diminuição da tensão sentida pela(s) outra(s) pessoa(s) - Produção de alívio para a(s) outra(s) pessoa(s) - Disposição em partilhar dificuldades com outra(s) pessoa(s) - Disposição em partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s) - Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - Diminuição de sentimento de desvalia em outra(s) pessoa(s) - Diminuição de sentimento de culpa em outra(s) pessoa(s) - Diminuição de sentimento de vergonha em outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de recuperação de autoestima pela(s) outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de melhora na autoestima de outra(s) pessoa(s)
	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressões faciais de outra(s) pessoas(s)</i>	- Observar as expressões faciais de outra(s) pessoas(s)	- <i>Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática</i>

	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Expressões corporais de outra(s) pessoas(s)	- Observar expressões corporais de outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)	- Validar sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)	- Validação de sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s) - Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s) - Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias dificuldades - Dificuldades de outra(s) pessoa(s)	- Dispor-se a partilhar dificuldades com outra(s) pessoa(s)	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - Dificuldades partilhadas com outra(s) pessoa(s) - Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s)
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias êxitos - Êxitos de outra(s) pessoa(s)	- Dispor-se a partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s)	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - Êxitos partilhados com outras pessoas - Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s)

Trecho 76 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 76 “Coordenar grupo” (p. 90)	- Possibilidade de coordenar grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Coordenar grupo	- Grupo coordenado

Trecho 76 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 76 “Coordenar grupo” (p. 90)	- Possibilidade de coordenar grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Coordenar grupo durante realização de atividades acadêmicas em conjunto	- Grupo coordenado

Trecho 77 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	- Promoção de envolvimento de todos - Promoção de participação de todos	- Caracterizar qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo	- Qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos adequados durante coordenação de abundâncias
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Avaliar o grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica avaliado - Aumento da probabilidade de incentivar adequadamente o envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Avaliar o grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica avaliado - Aumento da probabilidade de incentivar adequadamente a participação de membros de

um grupo durante realização de atividade acadêmica			
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Promover envolvimento de todos	- Envolvimento de todos promovido - Aumento da probabilidade de engajamento de membros de um grupo na atividade a ser realizada
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Promover participação de todos	- Participação de todos promovida - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para alguns membros de um grupo - Aumento da probabilidade de aprendizagem semelhante entre membros de um grupo
Trecho 77 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	- Promoção de envolvimento de todos - Promoção de participação de todos	- Caracterizar qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo	- Qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos adequados durante coordenação de abundâncias
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Avaliar o grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica avaliado - Aumento da probabilidade de incentivar adequadamente o envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica

	- Coordenação de grupo	- Avaliar o grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica avaliado
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		- Aumento da probabilidade de incentivar adequadamente a participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica
	- Participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica		
	- Coordenação de grupo	- Incentivar o envolvimento de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Envolvimento de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica incentivado
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		- Aumento da probabilidade de engajamento de membros de um grupo na atividade a ser realizada
	- Coordenação de grupo	- Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica incentivada
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		- Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para alguns membros de um grupo
			- Aumento da probabilidade de aprendizagem semelhante entre membros de um grupo

Trecho 78 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo	- Garantir a continuidade da execução de tarefas pelo grupo	- Continuidade da execução de tarefas pelo grupo garantida

outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo	- Garantir a coesão de uma tarefa para outras tarefas	- Coesão de uma tarefa para outras tarefas garantida
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Focalizar o grupo na tarefa	- Grupo focalizado na tarefa
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos possíveis para a atividade a ser realizada	- Estabelecer objetivos com o grupo	- Objetivos estabelecidos com o grupo
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Procedimentos possíveis para realizar a atividade em conjunto	- Estabelecer procedimentos com o grupo	- Procedimentos estabelecidos com o grupo
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo identificados - Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Listar tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo listadas - Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada

- <i>Facilitação da divisão de responsabilidades relacionados as tarefas necessárias para realização da atividade</i>		
- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Responsabilidades relativas às atividades a serem realizadas pelos membros de um grupo</i>	- Estabelecer divisão de responsabilidades com o grupo	- <i>Divisão de responsabilidade estabelecidas com o grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam de forma semelhante para a realização da atividade</i> - <i>Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para um ou mais integrantes de um grupo</i>
		- <i>Contribuições promovidas</i> - Aumento da probabilidade de aprender em medida semelhantes aos outros membros de um grupo - Aumento da probabilidade de ser avaliado positivamente pelos outros membros de um grupo
		- Promover contribuições
- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demandas relativas à realização de uma atividade acadêmica a ser realizada por membros de um grupo</i>	- Encorajar	- <i>Membros do grupo encorajados</i>
- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Receio de algum(a) integrante do grupo relacionado à atividade a ser realizada</i>	- Fazer perguntas	- <i>Perguntas feitas</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter respostas dos membros do grupo</i> - <i>Demonstração de interesse em informações trazidas por outros membros de um grupo</i>
- <i>Liderança de grupo</i>	- Garantir a participação de todos	- <i>Participação de todos garantida</i>

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Baixo grau de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada - Ausência de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada	- Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para membros de um grupo - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam com a atividade em medidas semelhantes
<i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias dos membros de um grupo relacionadas a atividade a ser realizada em conjunto	- Sugerir aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto realizada - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo apresentem suas ideias - Aumento da probabilidade de membros de um grupo engajarem-se na atividade a ser realizada em conjunto
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias apresentadas por integrantes de um grupo	- Ideias do grupo organizadas - Aumento da probabilidade de tomar decisões adequadas à realização da atividade
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias insuficientemente elaboradas por integrantes de um grupo	- Ideias do grupo elaboradas - Aumento da clareza para membros de um grupo sobre ideias as apresentadas
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos de uma atividade a ser realizada em grupo	- Autoavaliação em relação aos objetivos encaminhada - Aumento da clareza para membros de um grupo sobre desempenhos relativos à atividade realizada

- *Próprio desempenho relacionado aos objetivos de atividade a ser realizada em grupo*
- *Desempenho de membros de um grupo relacionados aos objetivos de uma atividade acadêmica*

Trecho 78 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo</i>	- Estimular a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo	- <i>Continuidade a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo estimulada</i> - <i>Aumento da probabilidade de constância no trabalho de membros de um grupo</i>
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo</i>	- Avaliar a coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade	- Coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade avaliada - Aumento da probabilidade de melhorar ou produzir coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo</i> - <i>Baixo grau de coesão entre produtos de tarefas de uma mesma atividade</i>	- Modificar características de produtos de partes constituintes de uma atividade considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade	- <i>Características de produtos de partes constituintes de uma atividade modificadas considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de ocorrer coesão entre produtos de diferentes partes de uma atividade acadêmica realizada por membros de um grupo</i>

- Ausência de coesão entre produtos de tarefas de uma mesma atividade		
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Incentivar os membros de um grupo a manterem a atenção na atividade a ser realizada	- Membros de um grupo incentivados a manterem a atenção na atividade a ser realizada
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos possíveis para a atividade a ser realizada	- Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo - Objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo propostos
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Procedimentos possíveis para realizar a atividade em conjunto	- Propor em conjunto com membros de um grupo os procedimentos para realização de uma atividade	- Procedimentos para realização de uma atividade propostos em conjunto com membros de um grupo - Aumento da clareza dos membros de um grupo sobre procedimentos necessários para realização da atividade
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo identificados - Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo listadas - Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada - Facilitação da divisão de responsabilidades relacionados as tarefas necessárias para realização da atividade

- <i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Responsabilidades relativas às partes de uma atividade a ser realizada por membros de um grupo	- Distribuir entre membros de um grupo responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto	- Responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto distribuídas entre membros de um grupo - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam de forma semelhante para a realização da atividade - Aumento da probabilidade de membros de um grupo obterem consequências semelhantes em decorrência da realização de atividade conjunta - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para um ou mais integrantes de um grupo
- <i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Demandas relativas à realização de uma atividade acadêmica a ser realizada por membros de um grupo	- Contribuir com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo	- Contribuição com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo realizada - Aumento da probabilidade de aprender em medida semelhantes aos outros membros de um grupo - Aumento da probabilidade de obter consequências decorrentes das atividades semelhantes às obtidas por outros membros de um grupo - Aumento da probabilidade de ser avaliado positivamente por outros membros de um grupo
- <i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Receio de algum(a) integrante do grupo relacionado à atividade a ser realizada	- Incentivar membros de um grupo a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto	- Membros de um grupo incentivados a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto
- <i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Fazer perguntas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto	- Perguntas feitas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto - Aumento da probabilidade de obter respostas dos membros do grupo

- Baixo grau de clareza acerca de informações relevantes para a realização de atividade acadêmica	- Demonstração de interesse em informações trazidas por outros membros de um grupo
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Baixo grau de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada - Ausência de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada	- Participação de todos os membros de um grupo incentivada - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para membros de um grupo - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam com a atividade em medidas semelhantes
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias dos membros de um grupo relacionadas a atividade a ser realizada em conjunto	- Sugestão aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto realizada - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo apresentem suas ideias - Aumento da probabilidade de membros de um grupo engajarem-se na atividade a ser realizada em conjunto
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias apresentadas por integrantes de um grupo	- Ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto organizadas - Aumento da probabilidade de tomar decisões adequadas à realização da atividade
- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias insuficientemente elaboradas por integrantes de um grupo	- Ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto elaboradas - Aumento da clareza para membros de um grupo sobre ideias as apresentadas

	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos de uma atividade a ser realizada em grupo</i> - <i>Próprio desempenho relacionado aos objetivos de atividade a ser realizada em grupo</i> - <i>Desempenho de membros de um grupo relacionados aos objetivos de uma atividade acadêmica</i>	- Apresentar para membros de um grupo a própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto	- <i>Própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto apresentada para membros de um grupo</i> - <i>Aumento da clareza para membros de um grupo sobre desempenhos relativos à atividade realizada</i>

Trecho 79 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p. 91)	- Coordenação de grupo - Habilidade de convencer - Habilidade de negociar	- <i>Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo</i>	- Habilidades de um bom coordenador de grupo identificadas - Aumento da probabilidade de desenvolver habilidades de um bom coordenador de grupo
	- <i>Características da habilidade de convencer</i> - <i>Produção de argumentos</i> - <i>Clareza sobre os objetivos relacionados a uma decisão a ser tomada coletivamente</i> - <i>Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na tomada de decisão</i>	- <i>Caracterizar habilidade de convencer</i>	- <i>Habilidade de convencer caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de convencer</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de convencer</i>
	- <i>Características da habilidade de negociar</i>	- <i>Caracterizar habilidade de negociar</i>	- <i>Habilidade de negociar caracterizada</i>

- Avaliação das possibilidades de ganhos na situação - Avaliação das possibilidades de perdas na situação - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de negociar - Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de negociar
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo em conjunto com membros de um grupo - Avaliação dos objetivos relacionados à atividade a ser realizada - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Convencer - Convencimento realizado - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento
- Avaliação das possibilidades de ganhos na situação - Avaliação das possibilidades de perdas na situação - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Negociação realizada - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento - Negociar

- Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Competência do coordenador - Sua credibilidade junto ao grupo	- Identificar relação de dependência entre competência do coordenador e sua credibilidade junto ao grupo - Relação de dependência entre competência do coordenador e sua credibilidade junto ao grupo identificada
- Interações com membros de um grupo durante coordenação - Clareza sobre informações relevantes para membros de um grupo durante coordenação	- Desenvolver relação de confiança com membros de um grupo durante coordenação	- Aumento da probabilidade de ser avaliado como um coordenador de grupo competente
- Interações com membros de um grupo durante coordenação - Interesses individuais de integrantes de um grupo - Aspectos comuns entre interesses de integrantes de um grupo	- Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo	- Semelhanças entre interesses de membros de um grupo identificadas - Aumento da probabilidade de definir interesses coletivos - Facilitação do processo de defesa de interesses coletivos durante realização de atividade em grupo
- Interesses coletivos - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Coordenação de grupo durante realização de atividade	- Defender interesses coletivos	- Interesses coletivos defendidos - Aumento da confiança que o grupo deposita na sua mediação

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p. 91)	- Coordenação de grupo - Habilidade de convencer - Habilidade de negociar	- <i>Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo</i>	- Habilidades de um bom coordenador de grupo identificadas - Aumento da probabilidade de desenvolver habilidades de um bom coordenador de grupo
	- <i>Características da habilidade de convencer</i> - <i>Produção de argumentos</i> - <i>Clareza sobre os objetivos relacionados a uma decisão a ser tomada coletivamente</i> - <i>Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na tomada de decisão</i>	- <i>Caracterizar habilidade de convencer</i>	- <i>Habilidade de convencer caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de convencer</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de convencer</i>
	- <i>Características da habilidade de negociar</i> - <i>Avaliação das possibilidades de ganhos na situação</i> - <i>Avaliação das possibilidades de perdas na situação</i> - <i>Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação</i> - <i>Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação</i> - <i>Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação</i>	- <i>Caracterizar habilidade de negociar</i>	- <i>Habilidade de negociar caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de negociar</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de negociar</i>

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo em conjunto com membros de um grupo - Avaliação dos objetivos relacionados à atividade a ser realizada - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Convencer membros de um grupo durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento	- Membros de um grupo convencidos durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento
- Avaliação das possibilidades de ganhos na situação - Avaliação das possibilidades de perdas na situação - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	- Negociar com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto	- Negociação com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto realizada - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento
- Competência do coordenador - Sua credibilidade junto ao grupo	- Identificar relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado	- Relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado identificada - Aumento da probabilidade de se comportar buscando demonstrar credibilidade para membros de um grupo

- Interações com membros de um grupo durante coordenação - Clareza sobre informações relevantes para membros de um grupo durante coordenação	- Desenvolver relação de confiança com membros de um grupo durante coordenação	- Aumento da probabilidade de ser avaliado como um coordenador de grupo competente - Aumento da probabilidade de ser avaliado como um coordenador de grupo com credibilidade
- Interações com membros de um grupo durante coordenação - Interesses individuais de integrantes de um grupo - Aspectos comuns entre interesses de integrantes de um grupo	- Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo	- Semelhanças entre interesses de membros de um grupo identificadas - Aumento da probabilidade de definir interesses coletivos para um grupo - Facilitação do processo de defesa de interesses coletivos durante realização de atividade em grupo
- Interesses coletivos - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Coordenação de grupo durante realização de atividade	- Defender interesses coletivos durante coordenação de grupo de trabalho	- Interesses coletivos defendidos - Aumento da confiança que os membros de um grupo depositam na mediação da pessoa que coordena

Trecho 80 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição	- Características da habilidade de falar em público - Controle da ansiedade - Conjunto de componentes cognitivos - Conjunto de componentes metacognitivos - Conjunto de componentes interpessoais	- Caracterizar habilidade de falar em público	- Habilidade de falar em público caracterizada - Aumento da probabilidade de desenvolver habilidade de falar em público - Aumento da probabilidade de refinar habilidade de falar em público

(quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p. 92)

- Necessidade de expor oralmente os resultados de uma atividade acadêmica - Presença de pessoas dispostas escutar uma exposição oral - Controle da ansiedade	- Falar em público	- Fala em público realizada - Acesso das pessoas que escutaram as informações contidas na fala realizada
- Necessidade de expor oralmente os resultados de uma atividade acadêmica - Presença de pessoas dispostas a escutar uma exposição oral - Ansiedade	- Controlar ansiedade	- Ansiedade controlada - Aumento da probabilidade de falar de forma clara para o público - Diminuição da probabilidade de ter a própria ansiedade percebida pelo público
- Necessidade de expor oralmente os resultados de uma atividade acadêmica - Presença de pessoas dispostas a escutar uma exposição oral - Quando a exposição não se dá de improviso	- Planejar uma exposição	- Exposição oral planejada - Aumento da probabilidade de atingir os objetivos da exposição oral a ser realizada - Aumento da probabilidade de controlar as próprias emoções durante exposição oral
- Necessidade de realizar exposição oral publicamente - Objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente	- Identificar objetivo(s) de uma exposição oral pública	- Objetivo(s) de uma exposição oral pública identificados - Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) da exposição
- Necessidade de realizar exposição oral publicamente - Ausência de objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente - Baixo grau de clareza acerca do(s) objetivo(s) de uma exposição oral a ser realizada publicamente	- Propor objetivo(s) para uma exposição oral pública	- Objetivo(s) para uma exposição oral pública propostos - Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) propostos para a exposição

- Necessidade de realizar exposição oral publicamente - Início da exposição oral - Objetivo(s) da exposição oral - Exposição oral finalizada - Reação das pessoas que compõe a audiência - Relação entre tempo disponibilizado e tempo utilizado - Próprias emoções relacionadas a exposição oral realizada - Relação entre objetivo(s) da exposição oral e resultados produzidos	- Iniciar uma exposição oral apresentando o(s) seu(s) objetivo(s) para o público - Exposição oral iniciada com apresentação do(s) seu(s) objetivo(s) para o público - Aumento da probabilidade de membros da audiência engajarem-se no conteúdo da exposição oral - Avaliar exposição - Exposição oral avaliada - Aumento da probabilidade de modificar exposições orais posteriores melhorando-as

Trecho 80 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p. 92)	- Características da habilidade de falar em público - Controle da própria ansiedade - Conjunto de componentes cognitivos - Conjunto de componentes metacognitivos - Conjunto de componentes interpessoais	- Caracterizar habilidade de falar em público	- Habilidade de falar em público caracterizada - Aumento da probabilidade de desenvolver habilidade de falar em público - Aumento da probabilidade de refinar habilidade de falar em público - Falar em público - Fala em público realizada - Acesso das pessoas que escutaram as informações contidas na fala realizada

- Controle da própria ansiedade produzida pela necessidade de falar em público	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Presença de pessoas dispostas a escutar uma exposição oral</i> - Ansiedade produzida pela necessidade de falar em público	- <i>Ansiedade produzida pela necessidade de falar em público controlada</i> - <i>Aumento da probabilidade de falar de forma clara para o público</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter a própria ansiedade percebida pelo público</i>	- <i>Exposição oral planejada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir os objetivos da exposição oral a ser realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar as próprias emoções durante exposição oral</i>
- <i>Necessidade de realizar exposição oral publicamente</i> - <i>Objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente</i>	- <i>Identificar objetivo(s) de uma exposição oral pública</i>	- <i>Objetivo(s) de uma exposição oral pública identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) da exposição</i>	- <i>Objetivo(s) para uma exposição oral pública propostos</i> - <i>Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) propostos para a exposição</i>
- <i>Necessidade de realizar exposição oral publicamente</i> - <i>Ausência de objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca do(s) objetivo(s) de uma exposição oral a ser realizada publicamente</i>	- <i>Propor objetivo(s) para uma exposição oral pública</i>	- <i>Exposição oral iniciada com apresentação do(s) seu(s) objetivo(s) para o público</i>	

	- <i>Objetivo(s) da exposição oral</i>	- <i>Aumento da probabilidade de membros da audiência engajarem-se no conteúdo da exposição oral</i>
- <i>Exposição oral finalizada</i> - <i>Reação das pessoas que compõe a audiência</i> - <i>Relação entre tempo disponibilizado e tempo utilizado</i> - <i>Próprias emoções relacionadas a exposição oral realizada</i> - <i>Relação entre objetivo(s) da exposição oral e resultados produzidos</i>	- <i>Avaliar uma exposição oral pública</i>	- <i>Exposição oral pública avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de modificar exposições orais posteriores melhorando-as</i>

Trecho 81 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p. 92)	- Componentes cognitivos - Conhecimento das características da audiência - Domínio do conteúdo a ser transmitido - Preparação dos recursos da apresentação	- <i>Identificar componentes cognitivos relacionados à uma apresentação oral a ser realizada</i>	- <i>Componentes cognitivos relacionados à uma apresentação oral identificadas</i> - <i>Facilitação do planejamento de uma apresentação oral a ser realizada</i>
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Características da audiência	- Conhecer características da audiência	- <i>Características da audiência conhecidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma efetiva com a audiência</i>

	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Conteúdo a ser transmitido - <i>Próprio repertório de informações relacionadas ao tema de uma apresentação oral a ser realizada</i>	- Avaliar o próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública	- <i>Próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública avaliado</i> - <i>Aumento da chance de obter êxito em exposição oral pública</i>
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Conteúdo a ser transmitido - <i>Acesso a informações que serão apresentadas oralmente</i>	- Dominar conteúdo a ser transmitido	- <i>Conteúdo a ser transmitido dominado</i> - <i>Aumento da probabilidade de transmitir conteúdo de forma clara</i> - <i>Aumento da probabilidade de contribuir com o conhecimento das pessoas que compõe a audiência sobre o conteúdo a ser transmitido</i>
	- <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Recursos da apresentação	- Preparar os recursos da apresentação	- Recursos da apresentação preparados - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados aos recursos durante apresentação oral

Trecho 81 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à	- Componentes cognitivos relevantes para uma apresentação oral - Identificação de características das pessoas que compõe a audiência da apresentação oral a ser realizada - Avaliação do próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser	- Identificar componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral	- <i>Componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral identificados</i> - <i>Facilitação do planejamento de uma apresentação oral a ser realizada</i>

preparação dos recursos da apresentação.” (p. 92)

transmitido por meio de apresentação oral pública

- Preparação de recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada

- *Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica*

- *Necessidade de realizar uma apresentação oral pública*

- Características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada

- *Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica*

- *Necessidade de realizar uma apresentação oral pública*

- Características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada

- *Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica*

- *Necessidade de realizar uma apresentação oral pública*

- Conteúdo a ser transmitido

- *Próprio repertório de informações relacionadas ao tema de uma apresentação oral a ser realizada*

- *Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica*

- *Necessidade de realizar uma apresentação oral pública*

- Conteúdo a ser transmitido

- *Próprio repertório de informações relacionadas ao tema de uma apresentação oral avaliado como insuficiente*

- *Acesso a informações que serão apresentadas oralmente*

- *Características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada identificadas*

- *Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma efetiva com as pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral*

- Identificar características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada

- *Próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública avaliado*

- *Aumento da chance de obter êxito em exposição oral pública*

- Avaliar o próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública

- *Repertório de informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência aumentado por meio de estudo*

- *Aumento da probabilidade de transmitir conteúdo de forma clara*

- *Aumento da probabilidade de contribuir com o conhecimento das pessoas que compõe a audiência sobre o conteúdo a ser transmitido*

- Estudar mais informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência

	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Recursos disponíveis para uso durante apresentação	- Preparar recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada	- Recursos disponíveis para apresentação oral pública preparados - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados aos recursos durante apresentação oral</i>
Trecho 82 – Etapa 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Componentes metacognitivos - Automonitoramento ao longo da apresentação - Previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes	- <i>Identificar componentes metacognitivos</i>	- <i>Componentes metacognitivos identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes metacognitivos</i>
Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do automonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p. 92)	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral</i> - <i>Próprias emoções experienciadas ao longo de uma apresentação oral</i> - <i>Ocorrência dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral</i> - <i>Observações do próprio desempenho durante apresentação oral</i>	- Auto monitorar-se ao longo da apresentação	- <i>Auto monitoramento ao longo da apresentação realizado</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar efeitos das próprias emoções ao longo de uma apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar efeitos dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar efeitos de observações do próprio desempenho ao longo de uma apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter êxito com a apresentação oral realizada</i>

- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Características de reações de pessoas às informações expostas em apresentações públicas já realizadas</i> - <i>Características de comportamentos de pessoas que irão compor a audiência de uma apresentação oral a ser realizada</i>	- <i>Deduzir possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada</i> - <i>Possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral deduzidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de preparar estratégias para manejar possíveis reações de pessoas da audiência de uma apresentação oral</i>
- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral</i> - <i>Possíveis reações de ouvintes durante realização de apresentação oral</i> - <i>Estratégias possíveis para lidar com reações de ouvintes durante apresentação oral</i>	- <i>Prever estratégias para lidar com possíveis reações dos ouvintes</i> - <i>Estratégias para lidar com possíveis reações dos ouvintes previstas</i> - <i>Aumento da chance de obter êxito em exposição oral pública</i> - <i>Diminuição da probabilidade de a apresentação oral ser prejudicada por possíveis reações de ouvintes</i>

Trecho 82 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do automonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p. 92)	- Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral - Autocontrolar-se ao longo da apresentação - Preparação de estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações a serem apresentadas	- <i>Identificar Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral</i>	- <i>Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes metacognitivos</i>

- Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Necessidade de realizar uma apresentação oral - Próprias emoções experienciadas ao longo de uma apresentação oral - Ocorrência dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral - Observações do próprio desempenho durante apresentação oral	- Auto monitorar-se ao longo de uma apresentação oral	- Auto monitoramento ao longo da apresentação realizado - Aumento da probabilidade de controlar efeitos das próprias emoções ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar efeitos dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar efeitos de observações do próprio desempenho ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de obter êxito com a apresentação oral
- Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Características de reações de pessoas às informações expostas em apresentações orais públicas já realizadas - Características de comportamentos de pessoas que irão compor a audiência de uma apresentação oral a ser realizada	- Deduzir previamente possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada	- Possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral previamente deduzidas - Aumento da probabilidade de preparar estratégias para manejar possíveis reações de pessoas da audiência de uma apresentação oral
- Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Necessidade de realizar uma apresentação oral - Possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral - Estratégias possíveis para manejar reações de ouvintes durante apresentação oral	- Preparar estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada	- Estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada preparadas - Aumento da chance de obter êxito em uma exposição oral pública - Diminuição da probabilidade de a apresentação oral ser prejudicada por possíveis reações de ouvintes

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Componentes interpessoais - Habilidade verbal de fazer perguntas - Habilidade verbal de responder perguntas - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de resumir contribuições - Habilidade verbal de parafrasear contribuições - Habilidade de lidar com críticas - Habilidade de lidar com imprevistos	- Identificar componentes interpessoais	- Componentes interpessoais relevantes para realização de uma apresentação oral identificados - Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes interpessoais relevantes - Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral
Trecho 83 “Os componentes interpessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p. 92-93)	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Dúvidas sobre alguma informação durante apresentação oral - Curiosidade sobre algum aspecto de uma apresentação oral	- Fazer perguntas	- Perguntas feitas - Aumento da probabilidade de obter resposta para a pergunta feita - Interação com pessoas da audiência - Interação com pessoas que estão realizando a apresentação em conjunto
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Identificação de distração em pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral	- Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas sobre o que está sendo apresentado - Responder perguntas	- Aumento da probabilidade de que pessoas da audiência distraídas com outros estímulos retomem a atenção para a fala da pessoa que está apresentando - Aumento da probabilidade de interagir com mais pessoas que compõe a audiência da apresentação oral - Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para a pessoa que apresentou a pergunta

- Participação em apresentação oral pública - Perguntas apresentadas por pessoas que compõe a audiência durante apresentação oral - Perguntas apresentadas por outras pessoas que estão expondo informações durante apresentação oral em conjunto - Perguntas apresentadas pela própria pessoa durante apresentação	- Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para outras pessoas da audiência - Aumento da probabilidade de discutir algum aspecto específico da apresentação com outra pessoa que está apresentando - Indicação de ênfase em algum aspecto da fala da própria pessoa que está apresentando
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Características pessoais de outra(s) pessoa(s) presentes em uma apresentação oral - Características de comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral - Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação - Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral - Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta	- Elogiar - Elogio realizado - Expressão de gentileza para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral - Resumir contribuições - Contribuições durante apresentação oral resumidas - Aumento da probabilidade de pessoas da audiência reterem as informações resumidas

- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação - Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral - Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta	- Parafrasear contribuições - Contribuições parafraseadas - Aumento da clareza acerca das informações parafraseadas para as pessoas da audiência	- Críticas feitas por outra pessoa responsável por falar durante a apresentação - Críticas feitas por pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral enquanto ela está acontecendo - Repertório de estratégias para reagir a críticas de forma adequada	- Críticas lidadas - Oportunidade de acessar a opinião de outra(s) pessoa(s) sobre o aspecto criticado - Aumento da probabilidade de modificar algum aspecto inadequado de uma apresentação oral	- Improvistos lidados - Aumento da probabilidade de continuar a apresentação apesar dos imprevistos

Trecho 83 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 83 “Os componentes interpersonais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p. 92-93)	- Componentes interpersonais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral - Habilidade verbal de fazer perguntas - Habilidade verbal de responder perguntas - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de resumir contribuições - Habilidade verbal de parafrasear contribuições - Habilidade de lidar com críticas - Habilidade de lidar com imprevistos	- Componentes interpersonais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral identificados - Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes interpersonais relevantes - Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral	- Identificar componentes interpersonais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral	
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Dúvidas sobre alguma informação durante apresentação oral - Curiosidade sobre algum aspecto de uma apresentação oral	- Perguntas feitas - Aumento da probabilidade de obter resposta para a pergunta feita - Interação com pessoas da audiência - Interação com pessoas que estão realizando a apresentação em conjunto	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Observação de comportamentos indicativos de distração em pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral	- Aumento da probabilidade de que pessoas da audiência distraídas com outros estímulos retomem a atenção para a fala da pessoa que está apresentando - Aumento da probabilidade de interagir com mais pessoas que compõe a audiência da apresentação oral	- Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas no que está sendo apresentado	
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública	- Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para a pessoa que apresentou a pergunta	- Responder adequadamente perguntas feitas por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	

- Perguntas apresentadas por pessoas que compõe a audiência durante apresentação oral - Perguntas apresentadas por outras pessoas que estão expondo informações durante apresentação oral em conjunto - Perguntas apresentadas pela própria pessoa durante apresentação	- Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para outras pessoas da audiência - Aumento da probabilidade de discutir algum aspecto específico da apresentação com outra pessoa que está apresentando - Indicação de ênfase em algum aspecto da fala da própria pessoa que está apresentando
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Características pessoais de outra(s) pessoa(s) presentes em uma apresentação oral - Características de comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	- Elogiar outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral - Elogio feito à(s) outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral - Expressão de gentileza para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação - Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral - Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta	- Resumir contribuições durante apresentação oral - Contribuições durante apresentação oral resumidas - Aumento da probabilidade de pessoas da audiência reterem as informações resumidas
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública	- Parafrasear contribuições durante apresentação oral - Contribuições durante apresentação oral parafraseadas - Aumento da clareza acerca das informações parafraseadas para as pessoas da audiência

- Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação - Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral - Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Críticas feitas por outra pessoa responsável por falar durante a apresentação - Críticas feitas por pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral enquanto ela está acontecendo - Repertório de estratégias para reagir a críticas de forma adequada	- Reagir de forma adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral - Reação adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral - Oportunidade de acessar a opinião de outra(s) pessoa(s) sobre o aspecto criticado - Aumento da probabilidade de modificar algum aspecto inadequado de uma apresentação oral	- Ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral manejada - Aumento da probabilidade de continuar a apresentação apesar da ocorrência de eventos inesperados

Trecho 84 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p. 93)	- São importantes - Tom de voz - Velocidade da fala - A terminologia utilizada - O controle do uso de chaves - O controle de uso de repetições - O contato visual - Os gestos - A postura - A expressão facial	- Avaliar importância de outros aspectos para uma exposição oral	- Outros aspectos importantes para uma exposição oral identificados - Aumento da probabilidade de observar outros aspectos importantes para uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar aspectos importantes durante apresentação oral
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Tom de voz - Avaliação da acústica do ambiente em que a apresentação oral está sendo realizada - Avaliação dos recursos de áudio utilizados em apresentação oral	- Regular o próprio tom de voz durante exposição oral	- Próprio tom de voz durante exposição oral regulado - Aumento da probabilidade de ter a própria fala ouvida pelas pessoas presentes na exposição oral
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Velocidade da própria fala - Opinião prévia de outra pessoa sobre a velocidade após breve simulação da apresentação a ser realizada - Atenção para a própria respiração	- Regular a velocidade da própria fala durante exposição oral	- Velocidade da própria fala durante exposição oral regulada - Aumento da probabilidade de ter a própria fala entendida pelas pessoas presentes na exposição oral
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública	- Utilizar terminologia adequada	- Terminologia adequada utilizada - Aumento da probabilidade de o conteúdo da apresentação ser entendido pelas pessoas que compõe a audiência

- Caracterização prévia da linguagem utilizada por pessoas que irão compor a audiência da apresentação oral
 - Avaliação da coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência
 - Terminologia adequada

- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica
 - Terminologia adequada
- Exposição oral pública a ser realizada
 - Coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente
 - Incoerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente

- Terminologia a ser utilizada em apresentação oral adaptada às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência
- Aumento da probabilidade de se comunicar de forma efetiva com as pessoas da audiência

- Adaptar terminologia a ser utilizada em exposição oral pública às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência

- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica
- Exposição oral pública a ser realizada
 - Uso de chavões
- Ocorrência no próprio vocabulário de ideias desgastadas por uso repetitivo
- Ocorrência no próprio vocabulário de expressões desgastadas por uso repetitivo

- Uso de chavões controlado
- Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência direcionarem atenção para aspectos irrelevantes da fala durante a apresentação

- Controlar o uso de chavões

- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica
- Exposição oral pública a ser realizada
 - Repetições

- Uso de repetições controlado
- Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em pessoas da audiência

- Controlar o uso de repetições

- Ocorrência de repetições de ideias durante apresentação		
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Contato visual - Olhos das pessoas presentes no ambiente durante apresentação oral	- Fazer contato visual com pessoa(s) da audiência durante exposição oral	- Contato visual com pessoa(s) da audiência realizado durante apresentação oral - Aumento da probabilidade de manter a atenção das pessoas em sua fala - Demonstração de respeito pelas pessoas da audiência
- Gestos - Observação prévia dos gestos mais comuns durante a própria fala	- Regular os próprios gestos durante exposição oral	- Gestos controlados durante exposição oral - Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção da fala para os gestos de quem está apresentando
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Postura adequada	- Manter postura adequada durante exposição oral	- Postura adequada mantidas durante exposição oral - Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção para uma postura inadequada de quem está apresentando
- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Expressões faciais	- Regular as próprias expressões faciais durante exposição oral	- Próprias expressões faciais durante exposição oral reguladas - Aumento da probabilidade de demonstrar expressões coerentes com o que está sendo apresentado - Diminuição da probabilidade de apresentar expressões faciais inadequadas

Trecho 84 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p. 93)	- Outros aspectos importantes para uma exposição oral - Regulação do tom de voz - Regulação da velocidade da fala - Uso de terminologia adequada à audiência - O controle do uso de chaves - O controle de uso de repetições - Estabelecimento de contato visual com pessoas da audiência - Regular os próprios gestos - Manter postura adequada - Regular expressão facial	- Avaliar importância de outros aspectos para uma exposição oral - Outros aspectos importantes para uma exposição oral identificados - Aumento da probabilidade de observar outros aspectos importantes para uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar aspectos importantes durante apresentação oral
Trecho 85 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p. 93)	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Avaliação prévia do próprio tom de voz - Avaliação da acústica do ambiente em que a apresentação oral está sendo realizada - Avaliação dos recursos de áudio utilizados em apresentação oral	- Regular o próprio tom de voz durante exposição oral - Próprio tom de voz durante exposição oral regulado - Aumento da probabilidade de ter a própria fala ouvida pelas pessoas presentes na exposição oral
Trecho 86 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p. 93)	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Avaliação da velocidade da própria fala apresentando as mesmas informações que serão faladas durante a exposição oral - Opinião prévia de outra pessoa sobre a velocidade após breve simulação da apresentação a ser realizada - Atenção para a própria respiração	- Regular a velocidade da própria fala durante exposição oral - Velocidade da própria fala durante exposição oral regulada - Aumento da probabilidade de ter a própria fala entendida pelas pessoas presentes na exposição oral

- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Realização de exposição oral pública</i> - <i>Caracterização prévia da linguagem utilizada por pessoas que irão compor a audiência da apresentação oral</i> - <i>Avaliação da coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência</i> - <i>Avaliação da adequação da terminologia a ser utilizada</i>	- <i>Utilizar terminologia adequada</i> - <i>Terminologia adequada utilizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de o conteúdo da apresentação ser entendido pelas pessoas que compõe a audiência</i>
- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Terminologia adequada às pessoas da audiência</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - <i>Coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente</i> - <i>Incoerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente</i>	- <i>Adaptar terminologia a ser utilizada em exposição oral pública às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência</i> - <i>Terminologia a ser utilizada em apresentação oral adaptada às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência</i> - <i>Aumento da probabilidade de se comunicar de forma efetiva com as pessoas da audiência</i>
- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - <i>Uso de palavras desgastadas por uso repetitivo</i> - <i>Ocorrência no próprio vocabulário de ideias desgastadas por uso repetitivo</i> - <i>Ocorrência no próprio vocabulário de expressões desgastadas por uso repetitivo</i>	- <i>Uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral controlado</i> - <i>Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência direcionarem atenção para aspectos irrelevantes da fala durante a apresentação</i> - <i>Controlar o uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral</i>

- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - Ocorrência de repetições de palavras - <i>Ocorrência de repetições de ideias durante apresentação</i>	- Controlar o uso de repetições de palavras durante exposição oral	- <i>Repetições de palavras durante exposição oral controlado</i> - <i>Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em pessoas da audiência</i>
- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - Possibilidade de fazer contato visual com pessoas da audiência - <i>Olhos das pessoas presentes no ambiente durante apresentação oral</i>	- <i>Fazer contato visual com pessoa(s) da audiência durante exposição oral</i>	- <i>Contato visual com pessoa(s) da audiência realizado durante apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de manter a atenção das pessoas em sua fala</i> - <i>Demonstração de respeito pelas pessoas da audiência</i>
- Gestos feitos durante exposição oral - <i>Observação prévia dos gestos mais comuns durante a própria fala</i>	- Regular os próprios gestos durante exposição oral	- <i>Gestos controlados durante exposição oral</i> - <i>Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção da fala para os gestos de quem está apresentando</i>
- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - Avaliação da própria postura durante exposição oral	- Manter postura adequada durante exposição oral	- <i>Postura adequada mantidas durante exposição oral</i> - <i>Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção para uma postura inadequada de quem está apresentando</i>
- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - Próprias expressões faciais feitas durante exposição oral	- Regular as próprias expressões faciais durante exposição oral	- <i>Próprias expressões faciais durante exposição oral reguladas</i> - <i>Aumento da probabilidade de demonstrar expressões coerentes com o que está sendo apresentado</i> - <i>Diminuição da probabilidade de apresentar expressões faciais inadequadas</i>

Trecho 85 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p. 93)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problemas	- Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de caracterizar os problemas identificados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas identificados
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problemas	- Caracterizar problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas caracterizados
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problemas	- Resolver problemas	- Problemas resolvidos - Aumento da probabilidade de manejar de forma adequada problemas semelhantes no futuro
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Decisões	- Tomar decisões	- Decisões tomadas - Aumento da probabilidade de dar encaminhamento a atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Decisões	- Identificar possíveis decisões a serem tomadas	- Possíveis decisões a serem tomadas identificadas - Aumento das possibilidades de decisões
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Decisões	- Caracterizar possíveis decisões a serem tomadas	- Possíveis decisões a serem tomadas caracterizada - Aumento da clareza acerca das consequências das decisões possíveis

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos da atividade a ser realizada - Decisões	- Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada	- Possíveis decisões relacionadas com o objetivo da atividade a ser realizada - Aumento da probabilidade de a decisão contribuir com a realização do objetivo da atividade
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Decisões	- Solicitar a opinião de outras pessoas acerca das possíveis decisões a serem tomadas	- Aumento da clareza acerca da opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Aumento da probabilidade de decidir democraticamente
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Conflitos	- Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto	- Conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto mediados - Aumento da probabilidade de mediar de forma adequada conflitos semelhantes no futuro

Trecho 85 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p. 93)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de caracterizar os problemas identificados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas identificados
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Caracterizar problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas caracterizados

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Resolver problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) resolvidos - Aumento da probabilidade de manejar de forma adequada problemas semelhantes no futuro
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Decidir sobre processos relacionados à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Definição de algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de dar encaminhamento a atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Identificar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) identificadas - Aumento das possibilidades de decisões
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características de possíveis decisões	- Caracterizar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizadas - Aumento da clareza acerca das consequências das decisões possíveis
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos da atividade a ser realizada - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada	- Possíveis decisões relacionadas com o objetivo da atividade a ser realizada - Aumento da probabilidade de a decisão contribuir com a realização do objetivo da atividade
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Solicitar a opinião de outras pessoas acerca das possíveis decisões a serem tomadas	- Aumento da clareza acerca da opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis

- Opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de decidir democraticamente
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Argumentos de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Realizar que outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido apresentam argumentos sobre as decisões possíveis - Aumento da probabilidade de apresentação de argumentos de outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido - Aumento da probabilidade de decidir democraticamente
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de conflitos entre pessoas que estão realizando atividade acadêmica em conjunto	- Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto - Conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto mediados - Aumento da probabilidade de mediar de forma adequada conflitos semelhantes no futuro

Trecho 86 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características do problema - Problema	- Denominar problema - Definir problema	- Problema denominado - Aumento da probabilidade de solucionar o problema - Problema definido - Aumento da probabilidade de solucionar o problema

	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problema	- Levantar alternativas	- Alternativas identificadas - Aumento das possibilidades de solução de problemas - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problema	- Avaliar cada alternativa	- Alternativas avaliadas - Aumento da probabilidade de escolher a melhor alternativa para solucionar o problema
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problema	- Escolher alternativa para tomada de decisão	- Alternativa escolhida - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problema	- Implementar alternativa	- Alternativa implementada - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problema	- Avaliar alternativa	- Alternativa avaliada - Aumento da probabilidade de decidir sobre o uso da alternativa escolhida em problemas semelhantes no futuro

Trecho 86 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características do problema - Ocorrência de problema	-Caracterizar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizado - Aumento da probabilidade de solucionar o problema

escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.”
(p. 94)

- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Definição do problema	- Definir problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Levantar alternativas possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) definido - Aumento da probabilidade de solucionar o problema - Alternativas identificadas - Aumento das possibilidades de solução de problemas - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Potencial de solução de alternativas possíveis para solucionar problema identificado - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Avaliação do potencial de solução das alternativas levantadas para solucionar problema identificado	- Avaliar cada alternativa possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Escolher estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Implementar estratégia escolhida para tentar solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica	- Alternativas possíveis para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliadas - Aumento da probabilidade de escolher a melhor alternativa para solucionar o problema - Estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica escolhida - Aumento da probabilidade de solucionar o problema - Estratégia escolhida para tentar solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica aplicada

- Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas	- Aumento da probabilidade de solucionar o problema
- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Efeitos da estratégia utilizada para solucionar o problema identificado	- Avaliar efeitos da estratégia utilizada para solução do problema posteriormente - Efeitos da estratégia utilizada para solução do problema posteriormente avaliada - Aumento da probabilidade decidir sobre o uso da alternativa escolhida em problemas semelhantes no futuro

Apêndice D - Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 2 – Etapas 1 a 5

Protocolo de observação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados e derivados da “Fonte de informação 2” (Barkley et al., 2012).

Trecho 1 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01		- Atividade solicitada pelo professor aos alunos - Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Solicitar ao professor ou professora explicação da atividade a ser realizada	- Ajuda os alunos a ver o "quadro geral" - Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade
“Explique a atividade. Uma visão geral básica ajuda os alunos a ver o “quadro geral.” (p. 63)	Docente	- Atividade solicitada pelo professor aos alunos - Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Explicar a atividade	- Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade - Ajuda os alunos a ver o "quadro geral" - Aumento da probabilidade de maior engajamento na realização da atividade

Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01	Docente	- Atividade solicitada pelo professor aos alunos - Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Solicitar ao professor ou professora explicação da atividade a ser realizada	- Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade - Atividade acadêmica a ser realizada caracterizada

“**Explique a atividade.** Uma visão geral básica ajuda os alunos a ver o “quadro geral.” (p. 63)

- Atividade solicitada pelo professor aos alunos	- Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade
- Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Atividade acadêmica a ser realizada caracterizada
	- Aumento da probabilidade de maior engajamento na realização da atividade

Trecho 2 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02	Docente	- Baixo grau de clareza acerca de objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente esclarecimentos sobre objetivos da atividade	- Aumento da probabilidade de identificar de forma clara objetivos de atividade solicitada
				- Relacionar a tarefa com objetivos mais gerais da aula
				- Relacionar a tarefa com conhecimentos prévios
“Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados , ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade ” (p. 63)	Discente	- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Relacionar a tarefa com objetivos mais gerais da aula	- Tarefa solicitada pelo professor relacionada com objetivos mais gerais da aula
				- Aumento da probabilidade de engajar-se em outras atividades da mesma disciplina
		- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Relacionar a tarefa com conhecimentos prévios	- Tarefa solicitada por docente relacionada com próprios conhecimentos
				- Aumento da probabilidade de relacionar informações sobre tema estudado
		- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Indicar novos conceitos a serem abordados	- Conceitos a serem abordados a partir da atividade solicitada por docente indicados
				- Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho em atividades futuras com temas semelhantes

Trecho 2 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Docente	- Baixo grau de clareza acerca de objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente informações sobre objetivos de atividade acadêmica solicitada	- Aumento da probabilidade de identificar de forma clara objetivos de atividade solicitada - Aumento da probabilidade de relacionar atividade solicitada com objetivos mais gerais da aula - Aumento da probabilidade de relacionar atividade solicitada com próprios conhecimentos prévios sobre o tema da atividade - Aumento da probabilidade de identificar benefícios da atividade solicitada - Aumento da probabilidade de indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada
		- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Relacionar atividade solicitada por docente com objetivos mais gerais da aula	- Atividade solicitada por docente relacionada com objetivos mais gerais da aula - Aumento da probabilidade de engajar-se em outras atividades da mesma disciplina
	Discente	- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Relacionar atividade solicitada por docente com próprios conhecimentos prévios acerca do tema da atividade	- Atividade solicitada por docente relacionada com próprios conhecimentos prévios sobre o tema da atividade - Aumento da probabilidade de relacionar informações sobre tema estudado
		- Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos	- Indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada por docente	- Conceitos a serem abordados a partir da atividade solicitada por docente indicados - Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho em atividades futuras com temas semelhantes

Trecho 3 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 03 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou sequência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	Docente	- Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao professor a descrição “passo a passo” do que você e seu grupo precisam fazer	- Minimização ou eliminação de confusões durante atividade
		- Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente	- Descrever “passo a passo” do que você e seu grupo precisam fazer	- Minimização ou eliminação de confusões durante atividade - Descrição “passo a passo” do que o(a) aluno(a) e os membros do seu grupo precisam fazer realizada
		- Descrição “passo a passo” do que o(a) aluno(a) e os membros do seu grupo precisam fazer	- Apresentar descrição “passo a passo” do que você e seu grupo precisam fazer em forma de fluxograma	- Minimização ou eliminação de confusões durante atividade - Apresentação em forma de fluxograma do “passo a passo” do que o(a) aluno(a) e os membros do seu grupo precisam fazer realizada
		- Descrição “passo a passo” do que o(a) aluno(a) e os membros do seu grupo precisam fazer	- Apresentar descrição “passo a passo” do que você e seu grupo precisam fazer em forma de sequência	- Apresentação em forma de sequência do “passo a passo” do que o(a) aluno(a) e os membros do seu grupo precisam fazer realizada - Aumento do grau de clareza acerca da sequência de ações necessárias para realização de atividade solicitada
		- Atividade complexa - Atividade duradoura - Necessidade de sair da sala de aula para trabalhar	- Escrever procedimentos	- Procedimentos de atividade solicitada pelo(a) professor(a) escritos - Possibilidade de consultar informações sobre procedimentos necessários para realização de atividade solicitada

Trecho 3 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou sequência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	Docente	- Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente descrição de etapas de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada
		- Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente	- Caracterizar etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - Etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizadas
		- Caracterização de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em forma de fluxograma	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - Descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) apresentada em forma de fluxograma
		- Caracterização de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em sequência	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - Descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) apresentada em sequência
		- Complexidade de atividade solicitada por docente - Duração de atividade solicitada por docente	- Escrever procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) escritos - Possibilidade de consultar informações sobre procedimentos necessários para realização de atividade solicitada

-
- Necessidade de sair da sala de aula para trabalhar em atividade solicitada pelo professor
-

Trecho 4 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Dê exemplos, se necessário. Dar um exemplo concreto ilustrando o processo ou mostrando um modelo do produto final pode ajudar os alunos a terem uma ideia melhor do que fazer .” (p. 63)	Docente	- <i>Baixo grau de clareza acerca do processo de realização de atividade acadêmica solicitada por docente</i>	- Solicitar ao docente exemplos concretos que ilustrem o processo	- <i>Solicitação ao docente de descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de o(a) docente descrever exemplos concretos que ilustrem o processo que precisa ser feito</i> - Ajuda aos alunos a terem uma ideia melhor do que fazer
		- <i>Baixo grau de clareza acerca do produto final de atividade acadêmica solicitada por docente</i>	- Solicitar ao docente que mostre um modelo do produto final	- <i>Solicitação ao docente para mostrar um modelo do produto final da atividade a ser feita realizada</i> - Ajuda aos alunos a terem uma ideia melhor do que fazer

Trecho 4 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “Dê exemplos, se necessário. Dar um exemplo concreto ilustrando o	Docente	- <i>Baixo grau de clareza acerca do processo de realização de atividade acadêmica solicitada por docente</i>	- Solicitar ao docente descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo para realização de atividade acadêmica solicitada	- <i>Descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo para realização de atividade acadêmica solicitada ao docente</i>

processo ou mostrando um modelo do produto final pode ajudar os alunos a terem uma **ideia melhor do que fazer.**” (p. 63)

- *Aumento da probabilidade de o(a) docente descrever exemplos concretos que ilustram o processo que precisa ser feito*

- Aumento do grau de clareza acerca do processo para realização de atividade acadêmica solicitada por docente

- *Apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica solicitada ao docente*
- Aumento do grau de clareza acerca do processo para realização de atividade acadêmica solicitada por docente

- *Baixo grau de clareza acerca do produto final de atividade acadêmica solicitada por docente*
- Solicitar ao docente apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica solicitada

Trecho 5 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado

Classes de estímulos consequentes

Classes de respostas

Classes de estímulos antecedentes

Agente

Trecho 05

“**Rever ou estabelecer regras básicas** ajuda a **prevenir problemas futuros**. Em particular, **se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo**, reveja as **regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa**, **mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa**, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e **técnicas**

- *Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)*

- *Regras básicas estabelecidas*
- *Prevenção de problemas futuros*

- Estabelecer regras básicas

- *Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)*
- *Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo*

- *Regras básicas para atuar de forma colaborativa revistas*
- *Prevenção de problemas futuros*

- Rever regras básicas para atuar de forma colaborativa

Docente

- *Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)*
- *Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo*

- *Procedimentos para atuar de forma colaborativa revistas*
- *Prevenção de problemas futuros*

- Rever procedimentos para atuar de forma colaborativa

- *Respeito mútuo mencionado*
- *Aumento da probabilidade de ocorrência de respeito mútuo*

- Mencionar respeito mútuo

de tomada de decisões em grupo”
(p. 63)

	- Prevenção de problemas futuros		
	- Escuta ativa mencionada		
	- Aumento da probabilidade de ocorrência de escuta ativa		
	- Prevenção de problemas futuros		
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Mencionar escuta ativa	
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo identificadas
	- Técnicas de tomada de decisões em grupo		- Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo caracterizadas
	- Técnicas de tomada de decisões em grupo		- Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- [Propor] técnicas de tomada de decisão em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo propostas
	- Técnicas de tomada de decisões em grupo		- Aumento da probabilidade de membros de um grupo tomarem decisões utilizando técnicas previamente propostas
			- Prevenção de problemas futuros

Trecho 5 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Estabelecer regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto	- Regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto estabelecidas

“Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo”
(p. 63)

“Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade	- Rever regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto	- <i>Regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto revistas</i> - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo		- <i>Procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto revistas</i> - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo	- Rever procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto	- <i>Procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto revistas</i> - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Mencionar respeito mútuo para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto	- <i>Respeito mútuo mencionado para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto</i> - <i>Aumento da probabilidade de ocorrência de respeito mútuo entre integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto</i> - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Mencionar escuta ativa para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto	- <i>Escuta ativa mencionada para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto</i> - <i>Aumento da probabilidade de ocorrência de escuta ativa entre integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto</i> - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade

	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo identificadas - Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
	- Técnicas de tomada de decisões em grupo		
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características de técnicas de tomada de decisões em grupo	- Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo caracterizadas - Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Propor técnicas de tomada de decisão em grupo pessoas que irão realizar atividade em conjunto	- Técnicas de tomada de decisões em grupo propostas - Aumento da probabilidade de membros de um grupo tomarem decisões utilizando técnicas previamente propostas
	- Técnicas de tomada de decisões em grupo		- Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade

Trecho 6 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06 “Estabeleça limites de tempo. Definir um limite de tempo ajuda os alunos a definir um ritmo” (p. 63)	Docente	- Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliados - Aumento da probabilidade de definir adequadamente limites de tempo para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)

		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Avaliação da disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Estabelecer limites de tempo	- Limites de tempo estabelecidos - Definição de um ritmo

Trecho 6 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06		- Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliados - Aumento da probabilidade de definir adequadamente limites de tempo para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
“Estabeleça limites de tempo. Definir um limite de tempo ajuda os alunos a definir um ritmo” (p. 63)	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Avaliação da disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) estabelecidos - Aumento da probabilidade de definição de ritmos de trabalho para pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto

Trecho 7 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 07 “Consulte os alunos para avaliar sua compreensão e deixe-os fazer perguntas. Perguntar aos alunos se têm alguma dúvida antes de iniciar a atividade lhes dará a oportunidade de esclarecer alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos.” (p. 64)	Docente	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>	- Fazer perguntas	- <i>Perguntas feitas</i>
		- <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>		- Esclarecimento de alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos
		- Antes de iniciar a atividade		
		- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>	- Consultar colegas para avaliar a compreensão deles	- <i>Colegas consultados sobre compreensão</i>
		- <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>		- Esclarecimento de alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos
		- Antes de iniciar a atividade		
		- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>	- Perguntar aos colegas se eles(as) têm alguma dúvida	- Perguntas feitas a colegas sobre alguma dúvida
		- <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>		- Esclarecimento de alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos
		- Antes de iniciar a atividade		
Trecho 7 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 07 “Consulte os alunos para avaliar sua compreensão e deixe-os fazer perguntas. Perguntar aos alunos se têm alguma dúvida antes de	Docente	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>	- Fazer perguntas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Perguntas feitas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada</i>
		- <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i>		- Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
		- Momento anterior à realização de atividade acadêmica		

iniciar a atividade lhes dará a oportunidade de esclarecer alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos.” (p. 64)	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - Momento anterior à realização de atividade acadêmica	- Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto	- <i>Colegas consultados para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada</i> - Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
Trecho 8 – Etapas 1 a 4	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - Momento anterior à realização de atividade acadêmica	- Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto	- <i>Perguntar apresentadas para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto</i> - Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
Trecho 8 – Etapas 1 a 4	Trecho 08 “Na aprendizagem colaborativa, queremos que os alunos assumam a responsabilidade” (p.64)	Discente	Classes de estímulos antecedentes - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> Classes de respostas - Assumir a responsabilidade Classes de estímulos consequentes - <i>Responsabilidade sobre a realização da atividade assumida</i> - <i>Aumento da probabilidade de comportar-se de forma coerente com a realização de atividade acadêmica</i>
Trecho 8 – Etapa 5	Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes Classes de respostas Classes de estímulos consequentes

Trecho 08	Discente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Responsabilizar-se por realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Responsabilização por realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa realizada - Aumento da probabilidade de comportar-se de forma coerente com a realização de atividade acadêmica
Trecho 9 – Etapas 1 a 4				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 09	Discente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Interagir com o professor	- Interação com professor ou professora - Aumento da probabilidade de ampliação conhecimentos acerca de atividade solicitada por docente
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor - <i>Necessidade de interação com docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- Avaliar necessidade de interação com o professor	- Necessidade de interação com o professor identificada - Aumento da probabilidade de interagir com o professor quando necessário
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor - <i>Presença de docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- Identificar momentos em que é necessário interagir com o professor	- Momentos em que é necessário interagir com o professor identificados - Aumento da probabilidade de interagir com docente em momentos adequados

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 09 “Embora o mais normal seja os alunos trabalharem por conta própria, há momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor ” (p. 64)	Discente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Interagir com docente que solicitou atividade acadêmica	- <i>Interação com docente que solicitou atividade acadêmica</i> - <i>Aumento da probabilidade de ampliação conhecimentos acerca de atividade solicitada por docente</i>
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos disponíveis para realização de atividade - <i>Necessidade de interação com docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Avaliar necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica</i>	- <i>Necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de interagir com o professor quando necessário</i>
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos disponíveis para realização de atividade - <i>Presença de docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Identificar momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica</i>	- <i>Momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de interagir com docente em momentos adequados</i>
Trecho 10 – Etapas 1 a 4				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 10 “Repita, parafraseando o que o aluno disse ou faça uma pergunta para esclarecê-lo . Às vezes, os	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Parafrasear o que o aluno disse	- <i>O que o aluno disse parafraseado</i> - <i>Aumento da probabilidade de aumentar a clareza acerca do que foi dito</i>

alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente. Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo, faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito e esclarecer para o grupo.” (p. 64)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Repetir o que o aluno disse	- O que o aluno disse repetido - Aumento da probabilidade de confirmar o que foi dito	
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo	- Faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito	- Pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito feita - Esclarecer para o grupo	
Trecho 10 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 10 “Repita, parafraseando o que o aluno disse ou faça uma pergunta para esclarecê-lo. Às vezes, os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente. Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo, faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito e esclarecer para o grupo.” (p. 64)	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Parafrasear fala de colega que contenha ideia pouco clara	- Fala de colega contendo ideia pouco clara parafraseada - Aumento da probabilidade de aumentar a clareza acerca de ideias apresentadas na fala de colegas
		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Repetir fala de colega que contenha ideia pouco clara	- Repetição de fala de colega contendo ideia pouco clara realizada - Aumento da probabilidade de confirmar o que foi dito
		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo	- Solicitar que colega reformule fala que pareça desconcertante para membros de um grupo	- Solicitação para colega reformular fala que pareça desconcertante para membros de um grupo realizada - Aumento da probabilidade de esclarecer fala para membros de um grupo

Trecho 11 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 11 “Você também pode parafrasear o que ele [o aluno] disse. Isso pode ser reforçador para ele, por demonstrar que sua ideia foi transmitida e compreendida e ajudar a esclarecê-la para outros colegas” (p. 64)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - O que ele [o aluno] disse	- Parafrasear o que ele [o aluno] disse	- <i>O que o aluno disse parafraseado</i> - Pode ser reforçador para ele por demonstrar que sua ideia foi transmitida - Pode ser reforçador para ele por demonstrar que sua ideia foi compreendida - Ajuda a esclarecê-la para outros colegas

Trecho 11 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 11 “Você também pode parafrasear o que ele [o aluno] disse. Isso pode ser reforçador para ele, por demonstrar que sua ideia foi transmitida e compreendida e ajudar a esclarecê-la para outros colegas” (p. 64)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Fala de um colega	- Parafrasear a fala de colega(s)	- <i>Fala de colega parafraseada</i> - Efeito reforçador para colega por meio de demonstração da transmissão de sua ideia - Efeito reforçador para colega por meio de demonstração da compreensão de sua ideia - Ajuda ao colega para esclarecer sua ideia para outros colegas

Trecho 12 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 12				
“Parabenize o aluno por fazer um comentário interessante ou perspicaz. Os alunos precisam de reforço, e os parabéns podem ser um motivador poderoso. ” (p. 64)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Comentário interessante - Comentário perspicaz	- Parabenizar o aluno por fazer um comentário interessante ou perspicaz	- <i>Aluno parabenizado por fazer um comentário interessante ou perspicaz</i> - <i>Aumento da probabilidade de o aluno fazer outros comentários interessantes ou perspicazes</i> - Pode ser um motivador poderoso
Trecho 12 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 12				
“Parabenize o aluno por fazer um comentário interessante ou perspicaz. Os alunos precisam de reforço, e os parabéns podem ser um motivador poderoso. ” (p. 64)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Comentário interessante feito por colega - Comentário perspicaz feito por colega	- Parabenizar colega por fazer comentário interessante ou perspicaz	- <i>Colega parabenizado por fazer um comentário interessante ou perspicaz</i> - <i>Aumento da probabilidade de colega fazer outros comentários interessantes ou perspicazes</i> - Aumento da probabilidade de aumentar o engajamento de colega em tema comentado
Trecho 13 – Etapas 1 a 4				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 13				
“Baseie-se de forma construtiva no comentário de um aluno ou sugira uma nova perspectiva.	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Discussão - Comentário de um aluno	- Sugerir uma nova perspectiva sobre uma ideia	- <i>Nova perspectiva sobre uma ideia sugerida</i> - Pode ajudar o grupo a aprofundar seu pensamento sobre uma questão

Parar para **discutir** com o grupo uma nova perspectiva sobre uma ideia pode ajudar o grupo a aprofundar seu pensamento sobre uma questão.” (p. 64)

Trecho 13 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 13 “Baseie-se de forma construtiva no comentário de um aluno ou sugira uma nova perspectiva. Parar para discutir com o grupo uma nova perspectiva sobre uma ideia pode ajudar o grupo a aprofundar seu pensamento sobre uma questão.” (p. 64)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Discussão relacionada a ideia para realização de atividade acadêmica - Comentário de colega durante discussão	- Sugerir nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão	- <i>Nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão sugerida</i> - Aumento da probabilidade de membros de um grupo aprofundarem pensamentos sobre questão em discussão

Trecho 14 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 14 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações	Docente	- Quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos - Quando os alunos estão se sentindo frustrados	- Incentivar os alunos com humor	- <i>Alunos incentivados com humor</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva - Ajuda a tornar a aula divertida

adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 64)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos - Quando os alunos estão se sentindo frustrados - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Pedir informações adicionais - <i>Informações adicionais pedidas</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva	
Trecho 14 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas
Trecho 14 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 64)	Docente	- Quando colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Quando colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Colegas incentivados com humor</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva - Ajuda a tornar a aula divertida - Incentivar colegas com humor - Pedir informações adicionais para colegas - <i>Informações adicionais pedidas para colegas</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva
Trecho 15 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas
			Classes de estímulos consequentes

Trecho 15

“Faça a mediação entre os alunos.
Se os alunos estão tendo problemas para trabalhar juntos, tente deixá-los resolver por conta própria, mas **se o conflito aumentar e a discussão piorar**, intervenha para evitar um **rompimento permanente**.” (p. 65)

Docente

- *Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)*
- Se os alunos estão tendo problemas para trabalhar juntos
 - Se o conflito aumentar
 - Se a discussão piorar

- Fazer a mediação entre os alunos
- *Mediação entre os alunos feita*
- Evitação de um rompimento permanente

Trecho 15 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 15 “Faça a mediação entre os alunos. Se os alunos estão tendo problemas para trabalhar juntos, tente deixá-los resolver por conta própria, mas se o conflito aumentar e a discussão piorar , intervenha para evitar um rompimento permanente .” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Colegas tendo problemas para trabalhar juntos - Aumento da gravidade de conflito - Piora na discussão	- Mediar conflito entre colegas	- <i>Conflito entre colegas mediado</i> - Diminuição da probabilidade de rompimento permanente

Trecho 16 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 16 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos - Quando os alunos estão se sentindo frustrados	- Incentivar os alunos com humor - Ajudar a colocar as coisas em perspectiva - Ajudar a tornar a aula divertida	- <i>Alunos incentivados com humor</i> - Ajudar a colocar as coisas em perspectiva - Ajudar a tornar a aula divertida
Trecho 16 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 16 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Quando você e colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados	- Incentivar colegas com humor - Ajudar a colocar as coisas em perspectiva - Ajudar a tornar a aula divertida	- <i>Colegas incentivados com humor</i> - Ajudar a colocar as coisas em perspectiva - Ajudar a tornar a aula divertida
Trecho 17 – Etapas 1 a 4				

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 17 “Reúna ideias apontando relações entre elas.” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias	- Reunir ideias	- Ideias reunidas - Aumento da probabilidade de identificar relações entre ideias
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias - Relações entre elas	- Apontar relações entre elas [ideias]	- Relações entre ideias apontadas - Aumento da probabilidade de realizar atividade articulando diferentes ideias apresentadas por colegas
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias - Relações entre elas	- Caracterizar relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica	- Relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica caracterizadas - Aumento da probabilidade de realizar atividade articulando diferentes ideias apresentadas por colegas
Trecho 17 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 17 “Reúna ideias apontando relações entre elas.” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Reunir ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica reunidas - Aumento da probabilidade de identificar relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Identificar relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica identificadas

	- Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Aumento da probabilidade de realizar atividade relacionando diferentes ideias apresentadas
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica - Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica caracterizadas - Aumento da probabilidade de realizar atividade relacionando diferentes ideias apresentadas

Trecho 18 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 18 “Resuma as ideias principais do grupo. Estabeleça as ideias principais do grupo de forma a apontar as ligações entre elas e prepará-los para o diálogo com toda a turma. Além disso, isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos e pode ajudá-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão.” (p. 65)	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias principais do grupo	- Resumir as ideias principais do grupo	- Ideias principais do grupo resumidas - Diminuição da complexidade das principais ideias apresentadas - Isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos - Pode ajuda-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão
		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias principais do grupo	- Estabelecer as ideias principais	- Ideias principais do grupo estabelecidas - Isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos - Pode ajuda-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão

Trecho 18 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 18 “Resuma as ideias principais do grupo. Estabeleça as ideias principais do grupo de forma a apontar as ligações entre elas e prepará-los para o diálogo com toda a turma. Além disso, isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos e pode ajudá-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão.” (p. 65)	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Resumir as principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho resumidas - Diminuição da complexidade das principais ideias apresentadas - Validação do trabalho realizado por colegas - Aumento da probabilidade de colegas repassarem os principais pontos de discussão
		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Estabelecer principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho estabelecidas - Validação do trabalho realizado por colegas - Aumento da probabilidade de colegas repassarem os principais pontos de discussão

Trecho 19 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Pontos fortes da personalidade	- Formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade	- Grupos formados para maximizar pontos fortes da personalidade - Aumento da probabilidade de reunir pontos fortes das personalidades de membros de um grupo de trabalho
		- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Fraquezas	- Formar grupos para minimizar as fraquezas	- Grupos formados para minimizar as fraquezas - Aumento da probabilidade de minimizar as fraquezas de membros de um grupo de trabalho

- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica	- Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas	- Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas identificados - Aumento da probabilidade de caracterizar critérios para formação de grupos
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Características de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica	- Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas	- Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas caracterizados - Aumento da probabilidade de formar grupo considerando critérios caracterizados
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Caracterização de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica	- Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas	- Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas estabelecidos - Aumento da probabilidade de formar grupos de forma coerente com critérios estabelecidos
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tamanho do grupo	- Modificar o tamanho do grupo	- Tamanho do grupo modificado - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados ao tamanho do grupo
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problemas sérios	- Discutir problemas sérios em particular	- Problemas sérios discutidos em particular - Diminuição da probabilidade de envolver outras pessoas em problemas particulares
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Problemas sérios	- Reagrupar-se	- Reagrupamento realizado - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas semelhantes aos ocorridos entre membros de grupo anterior

Trecho 19 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - Habilidades bem desenvolvidas no repertório de pessoas disponíveis para formação de grupo	- Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas	- <i>Grupos formados reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de reunir habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas íteis para realização de atividade acadêmica</i>
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - Déficit em habilidades no repertório de pessoas disponíveis para formação de grupo	- Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas	- <i>Grupos formados minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de minimizar as fraquezas de membros de um grupo de trabalho</i>
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - <i>Critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	- <i>Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de caracterizar critérios para formação de grupos</i>
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - <i>Características de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	- <i>Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas caracterizados</i> - <i>Aumento da probabilidade de formar grupo considerando critérios caracterizados</i>

	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Caracterização de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica			- Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas	- Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas estabelecidos - Aumento da probabilidade de formar grupos de forma coerente com critérios estabelecidos
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Quantidade de pessoas em grupo de trabalho			- Modificar quantidade de pessoas em grupo de trabalho	- Quantidade de pessoas em grupo de trabalho modificada - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados à quantidade de pessoas em grupo de trabalho
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas graves com integrante de grupo de trabalho			- Discutir problemas graves com integrante de grupo de trabalho em particular	- Problemas graves com integrante de grupo de trabalho discutidos em particular - Diminuição da probabilidade de envolver outras pessoas em problemas particulares
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas graves com integrante(s) de grupo de trabalho			- Trocar de grupo para realizar atividade acadêmica	- Troca de grupo para realização de atividade acadêmica realizada - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas semelhantes aos ocorridos entre membros de grupo anterior

Trecho 20 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 20	Docente	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Abordagens comuns para tomada de decisão	- Explicar algumas abordagens comuns para tomada de decisão	- Algumas abordagens comuns para tomada de decisão explicadas - Aumento da probabilidade de definição conjunta de abordagens para tomada de decisão

“Explicar algumas abordagens comuns para a tomada de decisão pode melhorar o processo.” (p. 65)

- Pode melhorar o processo

Trecho 20 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 20 “Explicar algumas abordagens comuns para a tomada de decisão pode melhorar o processo.” (p. 65)	Docente	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Características de técnicas para tomada de decisão em grupo	- Caracterizar técnicas para tomada de decisão em grupo	- <i>Técnicas para tomada de decisão em grupo caracterizadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de definição conjunta de técnicas a serem utilizadas para tomada de decisão em grupo</i> - Aumento da probabilidade de melhora no processo de tomada de decisão em grupo

Trecho 21 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 21 “Autoridade: O grupo gera ideias e mantém diálogos abertos, mas uma pessoa, o líder do grupo, toma a decisão final. Este método é uma técnica de decisão rápida, mas não maximiza os pontos fortes das pessoas no grupo, e o grupo pode não estar motivado	Discente	- Autoridade - O grupo gera ideias e mantém diálogos abertos, mas uma pessoa, o líder do grupo, toma a decisão final - É uma técnica de decisão rápida - Não maximiza os pontos fortes das pessoas no grupo - O grupo pode não estar motivado para implementar uma decisão de uma única pessoa	- <i>Caracterizar Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Autoridade caracterizada como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>

para implementar uma decisão de uma única pessoa.” (p. 65)

Trecho 21 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 21 “Autoridade: O grupo gera ideias e mantém diálogos abertos, mas uma pessoa, o líder do grupo, toma a decisão final. Este método é uma técnica de decisão rápida, mas não maximiza os pontos fortes das pessoas no grupo, e o grupo pode não estar motivado para implementar uma decisão de uma única pessoa.” (p. 65)	Discente	- Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo - O grupo apresenta ideias e realiza diálogos abertos, mas uma pessoa, o(a) líder do grupo, toma a decisão final - É uma técnica de decisão rápida - Não considera das habilidades individuais das pessoas no grupo - A implementação de ideias de uma única pessoa pode ser considerada inadequada por integrantes do grupo	- Caracterizar Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo	- Autoridade caracterizada como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

Trecho 22 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Maioria: Após um período de diálogo, o grupo vota na questão em questão e a maioria vence. Esse método tem a vantagem de ser	Discente	- Maioria - Após um período de diálogo, o grupo vota na questão em questão e a maioria vence - Um procedimento democrático - Muitas vezes a maioria abafa as opiniões da minoria	- Caracterizar Maioria como técnica para tomada de decisão em grupo	- Maioria caracterizada como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

- Pode ter o efeito de fomentar “panelinhas”

baseado em um procedimento democrático, mas muitas vezes a maioria abafa as opiniões da minoria e pode ter o efeito de fomentar “panelinhas.” (p. 65)

Trecho 22 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Maioria: Após um período de diálogo, o grupo vota na questão em questão e a maioria vence. Esse método tem a vantagem de ser baseado em um procedimento democrático, mas muitas vezes a maioria abafa as opiniões da minoria e pode ter o efeito de fomentar “panelinhas.” (p. 65)	Discente	- Maioria - Após um período de diálogo, os membros do grupo votam na questão em discussão e a opção escolhida pela maioria vence - É um procedimento democrático - Muitas vezes a maioria desconsidera as opiniões da minoria - Pode ter como efeito o surgimento de “panelinhas”	- Caracterizar <i>Maioria como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Maioria caracterizada como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>

Trecho 23 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 23 “Minoria negativa: O grupo vota na ideia mais impopular, remove-	Discente	- Minoria negativa - O grupo vota na ideia mais impopular, remove-a e vota novamente até que reste apenas uma ideia.	- Caracterizar <i>Minoria negativa como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Minoria negativa caracterizada como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às</i>

a e vota novamente até que reste apenas uma ideia. Esse método tem a vantagem de ser democrático e pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores. No entanto, é demorado e alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares.” (p. 65)	- Tem a vantagem de ser democrático - Pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores - é demorado - Alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares	<i>características de integrantes de um grupo de trabalho</i>

Trecho 23 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 23 “Minoria negativa: O grupo vota na ideia mais impopular, remove-a e vota novamente até que reste apenas uma ideia. Esse método tem a vantagem de ser democrático e pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores. No entanto, é demorado e alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares.” (p. 65)	Discente	- Minoria negativa - Os membros do grupo votam na ideia mais impopular, removem-na e votam novamente até que reste apenas uma ideia. - É um método democrático - Pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores - Pode ser demorado - Alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares	- Caracterizar Minoria negativa como técnica para tomada de decisão em grupo	- Minoria negativa caracterizada como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

Trecho 24 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 24 “Consenso: O grupo dialoga e negocia até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão. Esta técnica tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão. Os membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso. No entanto, pode ser difícil chegar a um consenso e o método pode ser demorado.” (p. 65)	Discente	- Consenso - O grupo dialoga e negocia até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão - Tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão - Os membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso - Pode ser difícil chegar a um consenso - O método pode ser demorado	- Caracterizar Consenso como técnica para tomada de decisão em grupo	- Consenso caracterizado como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

Trecho 24 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 24 “Consenso: O grupo dialoga e negocia até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão. Esta técnica tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão. Os	Discente	- Consenso - Os membros do grupo dialogam e negociam até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão - Tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão - Os membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso	- Caracterizar Consenso como técnica para tomada de decisão em grupo	- Consenso caracterizado como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso. No entanto, pode ser difícil chegar a um consenso e o método pode ser demorado.” (p. 65)	- Pode ser difícil chegar a um consenso - O método pode ser demorado			
Trecho 25 – Etapas 1 a 4				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
Trecho 25 “Uso de critérios: Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória; então eles avaliam as alternativas em relação aos critérios Discente relação aos critérios. Este método tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução; no entanto, pode ser difícil encontrar os critérios corretos.” (p. 65)	- Uso de critérios - Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória; então eles avaliam as alternativas em relação aos critérios - Tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução - Pode ser difícil encontrar os critérios corretos	- Caracterizar <i>Uso de critérios como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Uso de critérios caracterizado como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>	
Trecho 25 – Etapa 5				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	

Trecho 25

“Uso de critérios: Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória; então eles avaliam as alternativas em relação aos critérios. Este método tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução; no entanto, pode ser difícil encontrar os critérios corretos.” (p. 65)

- Uso de critérios
- Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória, então avaliam as alternativas em relação aos critérios
- Tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução
- Pode ser difícil encontrar os critérios adequados

Discente

- *Caracterizar Uso de critérios como técnica para tomada de decisão em grupo*
- *Uso de critérios caracterizado como técnica para decisão em grupo*
- *Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho*

Trecho 26 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 26				
“Compromisso: Em vez de tomar uma decisão simples que exclui outras decisões, os grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma. Desta forma, os grupos evitam as decisões “isto ou aquilo”, mas a implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração.” (p. 65)	Discente	- Compromisso - Os grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma - Os grupos evitam as decisões “isto ou aquilo” - A implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração	- Caracterizar Compromisso como técnica para tomada de decisão em grupo	- Compromisso caracterizado como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho

Trecho 26 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 26 “Compromisso: Em vez de tomar uma decisão simples que exclui outras decisões, os grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma. Desta forma, os grupos evitam as decisões “isto ou aquilo”, mas a implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração.” (p. 65)	Discente	- Compromisso - Os membros dos grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma - Os membros dos evitam as decisões “isto ou aquilo” - A implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração	- <i>Caracterizar Compromisso como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Compromisso caracterizado como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>
Trecho 27 – Etapas 1 a 4				
Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 27 “Participação desigual: Explique ao aluno cuja participação é excessiva que (...) outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões. Ao falar com o aluno com baixo nível de participação, tente identificar a causa de sua relutância, pois isso o ajudará a descobrir soluções.” (p. 66)	Docente	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Participação desigual	- Explicar ao aluno cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões	- <i>Explicação ao aluno cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de a pessoa cuja participação é excessiva regular sua participação considerando a participação de outras pessoas</i>
		- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Participação desigual - Ao falar com o aluno com baixo nível de participação	- Tentar identificar a causa de sua relutância	- <i>Tentativa de identificar a causa da relutância de pessoa com baixo nível de participação realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de a pessoa cujo nível de participação é baixo aumentar seu nível de participação</i>

- Ajudará a descobrir soluções

Trecho 27 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 27 “Participação desigual: Explique ao aluno cuja participação é excessiva que (...) outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões. Ao falar com o aluno com baixo nível de participação, tente identificar a causa de sua relutância, pois isso o ajudará a descobrir soluções.” (p. 66)	Docente	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Participação desigual entre integrantes de um grupo de trabalho	- Explicar para pessoa cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões	- Explicação para pessoa cuja participação que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões realizada - Aumento da probabilidade de a pessoa cuja participação é excessiva regular sua participação considerando a participação de outras pessoas
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Participação desigual entre integrantes de um grupo de trabalho - Conversa com colega com baixo nível de participação na atividade	- Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho	- Possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho identificadas - Aumento da probabilidade de a pessoa cujo nível de participação é baixo aumentar seu nível de participação - Aumento da probabilidade de descobrir soluções para o baixo nível de participação de integrante do grupo

Trecho 28 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 28 “Resistência do aluno ao trabalho em grupo (...) se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo, peça aos alunos que identifiquem problemas e indiquem soluções.” (p. 66)	Discente - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência do aluno ao trabalho em grupo - Se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	- Pedir aos alunos que identifiquem problemas	- Pedido aos alunos para que identifiquem problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência do aluno ao trabalho em grupo - Se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	- Pedir aos alunos que indiquem soluções	- Pedido aos alunos para que indiquem soluções para os problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo

Trecho 28 – Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 28 “Resistência do aluno ao trabalho em grupo (...) se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo, peça aos alunos que identifiquem problemas e indiquem soluções.” (p. 66)	Discente	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência de colega(s) ao trabalho em grupo - Efeitos de experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	- Pedir aos colegas que identifiquem problemas relacionados a trabalhar em grupo	- Pedido aos alunos para que identifiquem problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência de colega(s) ao trabalho em grupo - Efeitos de experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	- Pedir aos colegas para que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo	- Pedido aos colegas para que indiquem soluções para os problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo

Trecho 29 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
“Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Discente	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Sintetizar informações	- Informações sintetizadas - Aumento da probabilidade de manutenção de aprendizagens relativas à realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)	- Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) caracterizadas - Aumento da probabilidade de avaliar aprendizado decorrente de atividade acadêmica realizada em conjunto	
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para tal atividade - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para tal atividade	- Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para tal atividade avaliadas - Aumento da probabilidade de maximizar o aprendizado em novas realizações de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)	
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Comemorar o que foi realizado	- Comemoração realizada - Validação da atividade realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	

Trecho 29 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e página do trecho selecionado	Agente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 29 “Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Discente	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que integrantes do grupo terminarem suas atividades	- Sintetizar informações após conclusão de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Informações sintetizadas aos conclusões de atividade - Aumento da probabilidade de manutenção de aprendizagens relativas à realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)	- Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) caracterizadas - Aumento da probabilidade de avaliar aprendizado decorrente de atividade acadêmica realizada em conjunto
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade	- Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade avaliadas - Aumento da probabilidade de maximizar o aprendizado em novas realizações de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)
		- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que integrantes do grupo terminarem suas atividades	- Comemorar conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Comemoração da conclusão da atividade realizada - Validação da atividade realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)

Apêndice E - Protocolo de observação 1 – Fonte de informação 3 – Etapas 1 a 5

Protocolo de observação de componentes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior” identificados e derivados da “Fonte de informação 3” (Depoimentos de estudantes de ensino superior coletados por meio de entrevista semiestruturada).

Participante 1 - Trecho 1 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “(…) então dificilmente a gente precisava demandar de um tempo na universidade, ou ir na casa de alguém, ou qualquer coisa assim, então a gente podia fazer de casa assim, e geralmente eram trabalhos que a gente fazia divisão de tarefas.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Podia fazer de casa	- Fazer divisão de tarefas	- <i>Divisão de tarefas feita</i> - <i>Aumento da probabilidade de realização de partes constituintes de uma atividade</i>

Participante 1 - Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “(…) então dificilmente a gente precisava demandar de um tempo na universidade, ou ir na casa de alguém, ou qualquer coisa assim, então a gente podia fazer de casa assim, e geralmente eram trabalhos que a gente fazia divisão de tarefas.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Possibilidade de realização de atividade na própria casa - <i>Características de atividade acadêmica a ser realizada</i> - <i>Tarefas constituintes de atividade acadêmica a ser realizada</i>	- Dividir tarefas para realização de atividade acadêmica	- <i>Tarefas para realização de atividade acadêmica divididas</i> - <i>Aumento da probabilidade de realização de partes constituintes de uma atividade</i>

Participante 1 - Trecho 2 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “Era meio cada um faz sua parte , mas também lê a parte dos outros e contribui. ” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Cada um faz sua parte	- Ler a parte dos outros	- <i>Parte dos outros lida</i> - <i>Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica</i>
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Cada um faz sua parte	- Contribuir	- <i>Contribuição realizada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de entregar atividade com partes insuficientes</i>

Participante 1 - Trecho 2 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “Era meio cada um faz sua parte , mas também lê a parte dos outros e contribui. ” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de atividade acadêmica realizadas por diferentes pessoas	- Ler partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s) lidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica</i>
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de atividade acadêmica realizadas por diferentes pessoas	- Contribuir com partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Contribuição com partes de atividade acadêmica realizada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de entregar atividade com partes insuficientes</i>

Participante 1 - Trecho 3 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 03 “(…) na maioria dos trabalhos que deram certo houve um certo planejamento também, com antecedência assim sabe.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Planejar com antecedência	- <i>Planejamento realizado com antecedência</i> - <i>Diminuição da probabilidade de descumprimento de prazos</i>
Participante 1 - Trecho 3 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 03 “(…) na maioria dos trabalhos que deram certo houve um certo planejamento também, com antecedência assim sabe.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Planejar realização de atividade acadêmica com antecedência	- <i>Planejamento de atividade acadêmica realizado com antecedência</i> - <i>Diminuição da probabilidade de descumprimento de prazos</i>
Participante 1 - Trecho 4 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “(…) eram trabalhos que a gente marcava reunião.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Marcar reunião	- <i>Reunião marcada</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar adequadamente realização de atividade acadêmica em conjunto</i>

Participante 1 - Trecho 1 - Etapas 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “(…) eram trabalhos que a gente marcava reunião. ” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto	- <i>Reunião com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar adequadamente realização de atividade acadêmica em conjunto</i>

Participante 1 - Trecho 5 - Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05 “(…) sempre que eu faço trabalho com pessoas novas eu fico “tudo bem se eu fizer sugestões.” (p. 1)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho com pessoas novas	- <i>Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) solicitada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho com pessoas novas	- <i>Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) sugeridas</i> - <i>Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica</i>

Participante 1 - Trecho 5 - Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05 “(…) sempre que eu faço trabalho com pessoas novas eu fico “tudo bem se eu fizer sugestões.” (p. 1)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade com pessoa(s) com quem não tinha trabalho antes	- Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)	- Autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) solicitada - Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em outra(s) pessoa(s)
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade com pessoa(s) com quem não tinha trabalho antes	- Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)	- Modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) sugeridas - Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica

Participante 1 - Trecho 6 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06 “(…) já tive experiências com pessoas que realmente deixam de fazer, abandonam o trabalho e deixam para as outras pessoas fazerem e é chato assim porque eu nunca me senti à vontade, nunca estive num grupo que as pessoas se sentiram à vontade para simplesmente tirar o nome de outra pessoa do trabalho. ” (p. 1)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas que realmente deixam de fazer - Pessoas que abandonam o trabalho - Pessoas que deixam para outras pessoas fazerem	- Tirar o nome de outra pessoa do trabalho	- Nome de outra pessoa tirado do trabalho - Diminuição da probabilidade de outra pessoa receber consequências incoerentes com seu aprendizado

Participante 1 - Trecho 6 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 06 “(…) já tive experiências com peessoas que realmente deixam de fazer, abandonam o trabalho e deixam para as outras pessoas fazerem e é chato assim porque eu nunca me senti à vontade, nunca estive num grupo que as pessoas se sentiram à vontade para simplesmente tirar o nome de outra pessoa do trabalho.” (p. 1)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Pessoas que deixam de fazer sua parte no trabalho - Pessoas que abandonam o trabalho - Pessoas que deixam o trabalho para outras pessoas fazerem	- Excluir de trabalho acadêmico pessoa(s) que não contribuíram com sua realização	- <i>Nome de pessoa que não contribuiu tirado do trabalho</i> - <i>Diminuição da probabilidade de pessoa(s) receber(em) consequências incoerentes com seu aprendizado</i>
Participante 2 - Trecho 1 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “(…) eu postergar e atrasar atividades acho que pode influenciar também outras pessoas...” (p. 2)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Postergar atividades - Atrasar atividades	- Influenciar outras pessoas	- <i>Influência sobre outras pessoas realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade organizar os próprios prazos considerando efeitos de atrasos em outras pessoas durante realização de atividade acadêmica</i>
Participante 2 - Trecho 1 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 01 “(…) eu postergar e atrasar atividades acho que pode influenciar também outras pessoas...” (p. 2)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Postergar atividades - Atrasar atividades	- Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Influência sobre outras pessoas realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade organizar os próprios prazos considerando efeitos de atrasos em outras pessoas durante realização de atividade acadêmica</i>
Participante 2 - Trecho 2 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02 “(…) a gente entregou a atividade eu e meu amigo, mas incluindo o nome de todos os outros quatro que desapareceram né. A galera fala “oh, obrigado” até, mas é uma parada que eu acho que não deveria ter sido feito, o correto mesmo era ter conversado com o professor né, falado pra ele “olha, os caras não tão ajudando” porque sei lá, cara, eu não gosto quando as pessoas ganham em cima das outras né, mas eu não consigo, eu não consigo ter esse perfil de chegar e cortar o cara.” (p. 2)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Quatro que desapareceram	- Conversar com o professor	- <i>Conversa realizada com professor</i> - <i>Aumento da probabilidade de as pessoas que abandonam atividade acadêmica terem consequências adequadas com tal comportamento</i>
Participante 2 - Trecho 2 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 02

“(...) a gente entregou a atividade eu e meu amigo, mas incluindo o nome de todos os outros **quatro que desapareceram** né. A galera fala “oh, obrigado” até, mas é uma parada que eu acho que não deveria ter sido feito, o correto mesmo era ter **conversado com o professor** né, falado pra ele “olha, os caras não tão ajudando” porque sei lá, cara, eu não gosto quando as pessoas ganham em cima das outras né, mas eu não consigo, eu não consigo ter esse perfil de chegar e cortar o cara.” (p. 2)

- *Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)*
- Pessoas que não realizam suas partes de atividade a ser realizada em conjunto
- Conversar com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica
- *Conversa com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica realizada*
- *Aumento da probabilidade de as pessoas que abandonam atividade acadêmica terem consequências adequadas com tal comportamento*

Participante 3 - Trecho 1 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “Se é um trabalho muito extenso... com tópicos, por exemplo, a gente divide por tópico pra cada um dos integrantes da equipe.” (p. 3)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho com tópicos	- Dividir [trabalho] por tópicos para cada um dos integrantes da equipe	- <i>Divisão de tópicos para cada integrante da equipe realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar atividades relativas a todos os tópicos de um trabalho</i>

Participante 3 - Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 01	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos	- Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre integrantes de equipe de trabalho	- <i>Tópicos de trabalho acadêmico divididos entre integrantes de equipe de trabalho</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar atividades relativas a todos os tópicos de um trabalho</i>
Participante 3 - Trecho 2 – Etapas 1 a 4			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 02	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade do tópico	- <i>Avaliar complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Complexidade de tópicos de um trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - Ficar mais equilibrado
“(…) depende da complexidade do tópico, se for uma coisa que é mais morosa, que retém ali uma dedicação um pouco maior, acaba deixando pra uma pessoa só e ou divide em duas pra poder ficar mais equilibrado.” (p. 3)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade do tópico	- <i>Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre pessoa(s) considerando complexidade</i>	- <i>Tópicos de trabalho acadêmico divididos entre pessoa(s) considerando complexidade</i> - Ficar mais equilibrado
Participante 3 - Trecho 2 – Etapa 5			
Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 02 “(…) depende da complexidade do tópico, se for uma coisa que é mais morosa, que retem ali uma dedicação um pouco maior, acaba deixando pra uma pessoa só e ou divide em duas pra poder ficar mais equilibrado.” (p. 3)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Avaliar complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Complexidade de tópicos de um trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - Aumento da probabilidade de dividir tópicos de forma equilibrada
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre pessoa(s) considerando complexidade</i>	- <i>Tópicos de trabalho acadêmico divididos entre pessoa(s) considerando complexidade</i> - Aumento da probabilidade de produzir trabalho acadêmico de forma equilibrada

Participante 3 - Trecho 3 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 03 “(…) sempre é revisado pra que não haja erros lá na apresentação do trabalho, na entrega do trabalho...” (p. 3)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Revisar	- <i>Revisão realizada</i> - Não haja erros lá na apresentação do trabalho - Não haja erros na entrega do trabalho

Participante 3 - Trecho 3 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 03 “(…) sempre é revisado pra que não haja erros lá na apresentação do trabalho, na entrega do trabalho...” (p. 3)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas	- Revisão de partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas realizada - Diminuição da probabilidade de ocorrência de erros na apresentação do trabalho - Diminuição da probabilidade de o trabalho ser entregue com erros

Participante 3 - Trecho 4 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 04 “(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar, apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito.” (p. 3)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Marcar reuniões antes de apresentar ou finalizar	- Reuniões marcadas antes de apresentar ou finalizar - Desenvolvimento de um trabalho bem feito
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Reunir-se com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico	- Reunião com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico realizada - Aumento da probabilidade de indicar partes realizadas ou não realizadas para a conclusão do trabalho
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas - Reuniões	- Apontar “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu achei isso”	- Partes realizadas ou não realizadas apontadas em reunião - Aumento da probabilidade de completar partes insuficientes de trabalho acadêmico

Participante 3 - Trecho 4 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar, apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito.” (p. 3) Trecho 04	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Marcar reuniões antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Reuniões marcadas antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Desenvolvimento de um trabalho bem feito
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Reunir-se com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico	- Reunião com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico realizada - Aumento da probabilidade de indicar partes realizadas ou não realizadas para a conclusão do trabalho
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas - Reuniões com colegas de grupo antes de encerrar um trabalho acadêmico	- Indicar durante reunião com colegas partes de trabalho acadêmico realizadas ou não realizadas	- Partes realizadas ou não realizadas indicadas durante reunião com colegas de grupo - Aumento da probabilidade de completar partes insuficientes de trabalho acadêmico
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas - Reuniões com colegas de grupo antes de encerrar um trabalho acadêmico - Dificuldades identificadas	- Indicar durante reunião com colegas dificuldades relacionadas a realização de partes de atividade acadêmica	- Dificuldades relacionadas a realização de partes de atividade acadêmica indicadas durante reunião com colegas de grupo - Aumento da probabilidade obter ajuda para completar partes insuficientes de trabalho acadêmico - Aumento da probabilidade de desenvolver aprendizagens relativas às dificuldades identificadas

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo .” (p. 4)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivo	- Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica	- Objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica - Facilidade de trabalhar em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivo	- Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)	- Relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s) identificados - Facilidade de trabalhar em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivo	- Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade	- Grupos formados com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade - Facilidade de trabalhar em grupo
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)		

Participante 4 - Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica	- Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica	- Objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)

as pessoas tenham o mesmo objetivo. ” (p. 4)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s) identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i>	- <i>Grupos formados com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>

Participante 5 - Trecho 1 – Etapas 1 a 4

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 01 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Partes de uma atividade</i>	- <i>Dividir partes de uma atividade por afinidade ao tema</i> - <i>Dividir partes de uma atividade por facilidade da tarefa</i>	- <i>Partes de uma atividade divididas por afinidade ao tema</i> - <i>Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada</i> - <i>Partes de uma atividade divididas por facilidade da tarefa</i> - <i>Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada</i>

- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade	- Dividir partes de uma atividade por sorteio	- Partes de uma atividade divididas por sorteio - Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Critérios possíveis para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto identificados - Aumento da probabilidade de caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Características de critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto caracterizados - Aumento da probabilidade de definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica de forma adequada
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto caracterizados - Aumento da probabilidade de dividir partes de atividade acadêmica de forma adequada

Participante 5 - Trecho 1 – Etapa 5

Trecho selecionado, destaques e participante	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 01 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Dividir partes de uma atividade acadêmica considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes	- <i>Partes de uma atividade acadêmica divididas considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes</i> - <i>Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada</i>
- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Partes de uma atividade divididas considerando grau de complexidade</i> - <i>Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada</i>	- <i>Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio</i> - <i>Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente</i>	- <i>Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio</i> - <i>Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente</i>
- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio</i> - <i>Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente</i>	- <i>Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio</i> - <i>Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente</i>	- <i>Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio</i> - <i>Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente</i>

- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto caracterizados - Aumento da probabilidade de dividir partes de atividade acadêmica de forma adequada

Apêndice F - Protocolo de observação 2 – Fonte de informação 1 2 e 3 – Etapa 6

Protocolo utilizado na Etapa 6 para proposição de nomes para as classes de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”, a partir de etapas anteriores realizadas com fontes de informação 1, 2 e 3, respectivamente.

Fonte de informação 1: Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.

Trecho 01	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	-Fala de outra(s) pessoa(s) durante conversa - Início de conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Manter conversação com outra(s) pessoa(s)	- Troca de informações entre pessoas envolvidas na conversa - Aumento da probabilidade de organização da atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
Nome da classe de comportamento			
Manter conversação com outra(s) pessoa(s)			

Trecho 01	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Informações apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa - Dúvidas acerca de informações apresentadas por outra(s) pessoas(s) durante conversa - Dúvidas acerca de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Aumento da probabilidade de obter respostas de outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de esclarecer dúvidas acerca de atividade a ser realizada acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
Nome da classe de comportamento			
Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa			

Trecho 01	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	-Fala de outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse	- Aumento da probabilidade de continuidade da conversa

de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (p. 61)	- <i>Informações apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversação</i>		- <i>Aumento da probabilidade de identificar interesses em comum com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
Ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse			
Trecho 01 “Considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (p. 61)	Classes de estímulos antecedentes - Importância de fazer perguntas durante conversa(s) com outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - <i>Avaliar importância de fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante interação</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Importância de fazer pergunta avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de fazer perguntas durante interações com outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
<i>Avaliar importância de fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante interação</i>			
Trecho 01 “Considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (p. 61)	Classes de estímulos antecedentes - Importância de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse	Classes de respostas - <i>Avaliar importância de ouvir o outro demonstrando interesse</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Importância de ouvir o outro demonstrando interesse avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de ouvir outra(s) pessoa(s) demonstrando interesse durante interações sociais</i>
Nome da classe de comportamento			
<i>Avaliar importância de ouvir o outro demonstrando interesse</i>			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 01 “Considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esteja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse.” (p. 61)	- Desempenho de manter conversação - <i>Informações a respeito de si mesmo</i>	- Falar de si mesmo para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) conhecer(em) informações sobre o indivíduo que fala de si</i>
		Nome da classe de comportamento Falar de si mesmo para outra(s) pessoa(s)	
Trecho 02 “As relações entre pessoas provêm oportunidades frequentes para a aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo. Nessas ocasiões, ao monitorar o seu desempenho, aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes - Próprio desempenho em interações sociais - <i>Presença de outras pessoas no ambiente</i> - <i>Possibilidade de demanda por realização de atividade(s) acadêmica(s) em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de respostas - Relacionar-se com outra(s) pessoas(s)	Classes de estímulos consequentes - Aprendizagem de habilidades sociais importantes para o próprio ajustamento em interações sociais
		Nome da classe de comportamento Relacionar-se com outra(s) pessoas(s)	
Trecho 02 “As relações entre pessoas provêm oportunidades frequentes para a aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do indivíduo. Nessas ocasiões, ao monitorar o seu desempenho, aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes - Características do próprio desempenho em interações sociais	Classes de respostas - Monitorar o próprio desempenho em interações sociais	Classes de estímulos consequentes - Aumento da probabilidade de alcançar uma boa competência social - <i>Aumento da probabilidade de identificar as próprias emoções</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar as emoções de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i> - <i>Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento</i> - <i>Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas</i> - <i>Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos</i>

Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos, mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram” (p. 62)	- Próprios pensamentos durante interações sociais - <i>Baixo grau de clareza acerca dos próprios pensamentos durante interações sociais</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho em interações sociais</i>	- Identificar os próprios pensamentos durante interações sociais	- <i>Próprios pensamentos durante interações sociais identificados</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de manejar os próprios pensamentos adequadamente</i>
Nome da classe de comportamento			
Identificar os próprios pensamentos durante interações sociais			
Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos, mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram” (p. 62)	- Possíveis nomes para os próprios pensamentos relacionados a interações sociais - <i>Baixo grau de clareza acerca dos nomes dos próprios sentimentos experienciados durante interações sociais</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho em interações sociais</i>	- Nomear os próprios pensamentos relacionados a interações sociais	- <i>Próprios pensamentos relacionados a interações sociais nomeados</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de manejar os próprios pensamentos adequadamente</i>
Nome da classe de comportamento			
Nomear os próprios pensamentos relacionados a interações sociais			
Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos, mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram” (p. 62)	- Próprias ações realizadas durante interações sociais - <i>Baixo grau de clareza acerca das próprias ações</i> - <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- Observar as próprias ações realizadas durante interações sociais	- <i>Próprias ações realizadas durante interações sociais observadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de descrever as próprias ações durante interações sociais</i>
Nome da classe de comportamento			
Observar as próprias ações realizadas durante interações sociais			

Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos , mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram ” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Caraterísticas das próprias ações realizadas durante interações sociais - <i>Baixo grau de clareza acerca das características das próprias ações realizadas durante interações sociais</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho em interações sociais</i>	- Descrever as próprias ações realizadas durante interações sociais	- <i>Próprias ações realizadas durante interações sociais descritas</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar consequências das próprias ações para si</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar consequências das próprias ações para outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Descrever as próprias ações realizadas durante interações sociais		
Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos , mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram ” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Próprias ações realizadas durante interações sociais - <i>Consequências produzidas para si mesmo(a) pelas próprias ações durante interações sociais</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca das próprias ações</i> - <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>	- <i>Avaliar consequências para si mesmo(a) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais</i>	- <i>Consequências das próprias ações realizadas durante interações sociais para si mesmo(a) avaliadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de modificar as próprias ações durante interações sociais considerando consequências produzidas para si mesmo(a)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Avaliar consequências para si mesmo(a) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais</i>		
Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos , mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Próprias ações realizadas durante interações sociais	- <i>Avaliar consequências para outra(s) pessoa(s) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais</i>	- <i>Consequências das próprias ações para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais avaliadas</i>

pensamentos ou descrever como agiram” (p. 62)	- <i>Consequências produzidas para outra(s) pessoa(s) pelas próprias ações durante interações sociais</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca das próprias ações</i> - <i>Pouca consciência acerca do próprio desempenho</i>		- <i>Aumento da probabilidade de modificar as próprias ações considerando consequências produzidas para outras pessoas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Avaliar consequências para outra(s) pessoa(s) produzidas pelas próprias ações durante interações sociais</i>		
Trecho 03 “(…) as pessoas pouco conscientes dos seus desempenhos, mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes - Características dos próprios desempenhos durante interações sociais - <i>Baixo grau de clareza acerca do próprio desempenho</i>	Classes de respostas - Caracterizar os próprios desempenhos em interações sociais	Classes de estímulos consequentes - <i>Caracterização dos próprios desempenhos realizada</i> - <i>Aumento da consciência a respeito dos seus próprios desempenhos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar os próprios desempenhos em interações sociais		
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes - Controle da impulsividade - Observação do outro - Introspecção - Reflexão	Classes de respostas - Monitorar o próprio comportamento durante interações sociais	Classes de estímulos consequentes - <i>Próprio comportamento durante interações sociais monitorado</i> - <i>Impulsividade controlada</i> - <i>Observação do outro realizada</i> - <i>Automonitoramento realizado</i> - <i>Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro</i> - <i>Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento</i> - <i>Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas</i> - <i>Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos</i>

				- Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
Nome da classe de comportamento				
Monitorar o próprio comportamento durante interações sociais				
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão ” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Situações que podem produzir respostas de impulsividade durante interações sociais - Possibilidade de conflito com outra(s) pessoa(s) durante interações sociais - Possibilidade de conflito com outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade(s) acadêmica(s)	- Controlar a própria impulsividade durante interações sociais	- Impulsividade controlada - Diminuição da probabilidade de conflitar com outra(s) pessoa(s) em interações sociais - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social - Diminuição da probabilidade da realização de atividade(s) acadêmica(s) ser prejudicada por conflitos interpessoais	
	Nome da classe de comportamento			
	Controlar a própria impulsividade durante interações sociais			
Trecho 04 “Existem, portanto, pelo menos quatro requisitos para o desempenho dessa habilidade de automonitoramento: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão ” (p. 62)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Realização de atividade(s) acadêmica(s) em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Observar comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais observados - Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho social	
	Nome da classe de comportamento			
	Observar comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais			
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Próprias emoções	- Caracterizar as próprias emoções	- Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho	

conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais." (p. 62-63)			- <i>Próprias emoções caracterizadas</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais
Nome da classe de comportamento			Caracterizar as próprias emoções

Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a	- Próprios pensamentos	- Caracterizar os próprios pensamentos	Classes de estímulos consequentes - <i>Aumento da probabilidade de monitorar o próprio desempenho</i> - <i>Próprios pensamentos caracterizados</i> - Melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro - Experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento - Maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas - Análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos - Melhora na autoestima - Melhora na autoconfiança - Ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais

quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)	<i>Identificar recursos disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>		
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Atividade a ser realizada</i> - Recursos disponíveis para realização de atividades	Classes de respostas - Planejar metas pertinentes aos recursos disponíveis	Classes de estímulos consequentes - <i>Metas pertinentes aos seus recursos planejadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir as metas planejadas</i>
	Nome da classe de comportamento Planejar metas pertinentes aos recursos disponíveis		

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)	- Situações que indicam necessidade de mudança no próprio comportamento - Modificar o próprio comportamento de acordo com o contexto	- <i>Próprio comportamento modificado de acordo com o contexto</i> - <i>Aumento da probabilidade de adaptar-se a situação</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflitar com outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i>
Nome da classe de comportamento Modificar o próprio comportamento de acordo com o contexto		

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações	- Identificar habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais Nome da classe de comportamento Identificar habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais	- <i>Habilidades pouco desenvolvidas no próprio repertório identificadas durante interações sociais</i> - <i>Diminuição da probabilidade de estar vulnerável em uma interação social</i>

complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)			
Trecho 05 “Aqueles pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto essa habilidade [a de monitoramento] possibilita: melhora no reconhecimento das próprias emoções e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas pessoais.” (p. 62-63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais	- Identificar habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais	- Habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais - Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho na interação
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar habilidades bem desenvolvidas no próprio repertório durante interações sociais		
Trecho 06	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Habilidades de comunicação verbais - Habilidades de comunicação não verbais	- Classificar habilidades de comunicação como verbais e não verbais	- Habilidades de comunicação classificadas em “verbais” e “não verbais”

“As habilidades de comunicação podem ser classificadas como verbais e não verbais” (p. 64)			- Aumento da probabilidade de distinguir entre habilidades de comunicação verbais e não verbais - Aumento da probabilidade de variar as próprias habilidades de comunicação
	Nome da classe de comportamento		
	Classificar habilidades de comunicação como verbais e não verbais		
Trecho 07 “Uma pessoa com boa competência social consegue articular de maneira coerente os significados da comunicação não verbal aos da comunicação verbal” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes - Significados da comunicação verbal - Significados da comunicação não verbal - <i>Relações entre significados da comunicação verbal e significados da comunicação não verbal</i> - Própria competência social	Classes de respostas - Relacionar significados da comunicação não verbal com os da comunicação verbal durante interações sociais	Classes de estímulos consequentes - <i>Significados da comunicação verbal e da comunicação não verbal articulados durante interações sociais relacionados</i> - <i>Aumento da probabilidade de interpretar de forma clara mensagens comunicadas por interlocutores durante interações sociais</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar significados da comunicação não verbal com os da comunicação verbal durante interações sociais		
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar</i> - <i>Atividade acadêmica ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de respostas - Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada	Classes de estímulos consequentes - <i>Conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada iniciada</i> - <i>Aumento da probabilidade de troca de informações pertinentes à atividade acadêmica a ser realizada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	- <i>Atividade acadêmica ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Encaminhamentos dados para as demandas identificadas</i> - <i>Sinais apresentados por outra(s) pessoa(s) da necessidade de encerrar conversa</i> - <i>Encerramento do tempo disponível para conversar com outra(s) pessoa(s)</i>	- Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada	- <i>Conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada encerrada</i> - <i>Aumento da probabilidade de contribuir com atividade acadêmica a ser realizada de forma coerente com conteúdo da conversa encerrada</i>
Nome da classe de comportamento			
Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada			
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	- <i>Atividade acadêmica ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Disponibilidade de outra(s) pessoa(s) para conversar</i> - <i>Pouca clareza acerca das informações apresentadas por outra(s) pessoa(s)</i>	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada	- <i>Aumento da probabilidade de ter maior clareza sobre informações apresentadas durante conversa com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de contribuir com atividade acadêmica a ser realizada de forma coerente as respostas apresentadas por outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada			
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	- <i>Perguntas apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada</i>	- Responder perguntas apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada	- <i>Aumento da probabilidade de esclarecer dúvidas apresentadas por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de partes de uma atividade acadêmica serem realizadas de forma coerente por diferentes pessoas</i>
Nome da classe de comportamento			
Responder perguntas apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante conversa sobre atividade acadêmica a ser realizada			

Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i> - <i>Comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Apresentar consequência agradável para comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) apresentar(em) em situações futuras os comportamentos relacionados à consequência agradável apresentada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar consequência agradável para comportamentos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Elogiar o desempenho de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) pessoa(s) manter(em) o desempenho elogiado em situações futuras</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Elogiar o desempenho de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i> - <i>Comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Feedback apresentado durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Expressão da própria avaliação acerca do desempenho de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) apresentar(em) em situações futuras os comportamentos que foram alvo de feedback</i> - <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) modificar(em) comportamentos em situações futuras considerando o feedback apresentado</i>
	Nome da classe de comportamento		

Apresentar feedback para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica			
Trecho 08 “Algumas das principais habilidades de comunicação, que fazem parte dessa classe geral, (...) iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback ” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Avaliação de outra(s) pessoa(s) acerca de seu desempenho apresentado por si mesmo(a) durante realização de atividades acadêmicas</i> - <i>Desempenho do próprio indivíduo</i>	- Receber feedback de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Aumento da clareza sobre a avaliação de outra(s) pessoa(s) acerca do seu próprio desempenho durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Aumento da probabilidade de manter um comportamento adequado em seu próprio repertório</i> - <i>Aumento da probabilidade de mudar um comportamento inadequado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Receber feedback de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 09 “A habilidade de formular perguntas é importante na maioria das situações e pode ser considerada essencial em algumas atividades” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Situações em que é importante formular perguntas - Atividades em que formular perguntas é essencial	- Formular perguntas para apresentar para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- <i>Perguntas para apresentar para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais formuladas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas para aumentar grau de clareza sobre informações durante conversas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Formular perguntas para apresentar para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 09 “A habilidade de formular perguntas é importante na maioria das situações e pode	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividades em que formular perguntas é essencial - <i>Características de situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial</i>	- <i>Identificar situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial</i>	- <i>Situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial identificadas</i>

ser considerada essencial em algumas atividades” (p. 65)			- Aumento da probabilidade de fazer perguntas em situações em que isso é essencial
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar situações em que fazer perguntas pode ser considerado essencial		
Trecho 09 “A habilidade de formular perguntas é importante na maioria das situações e pode ser considerada essencial em algumas atividades” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Maioria das situações em que é importante formular perguntas	- Avaliar importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações	- Importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações identificada - Aumento da probabilidade de engajar-se no desenvolvimento da habilidade de formular perguntas
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar importância da habilidade de formular perguntas na maioria das situações		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Características formais de perguntas a serem feitas	- Utilizar perguntas com diferentes formas durante conversação	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	Nome da classe de comportamento		
	Utilizar perguntas com diferentes formas durante conversação		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes conteúdos possíveis para elaborar uma pergunta	- Utilizar perguntas com diferentes conteúdos durante conversação	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas

com diferentes formas, conteúdos e funções” (p. 65)			- Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	Nome da classe de comportamento		
	Utilizar perguntas com diferentes conteúdos durante conversação		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pouca clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor - Diferentes funções possíveis para elaborar uma pergunta	- Utilizar perguntas com diferentes funções durante conversação	- Aumento da probabilidade de obter diferentes tipos de respostas às perguntas apresentadas - Aumento da variabilidade na formulação de perguntas
	Nome da classe de comportamento		
	Utilizar perguntas com diferentes funções durante conversação		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Diferentes formas possíveis para formulação de perguntas - Diferentes conteúdos possíveis para formulação de perguntas - Diferentes funções possíveis para formulação de perguntas	- Identificar diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas	- Diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas identificados - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar diferentes aspectos relativos à habilidade de formular perguntas		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Diferentes formas de perguntas existentes	- Distinguir entre diferentes formas de perguntas	- Diferentes formas de perguntas distinguidas - Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social
	Nome da classe de comportamento		

com diferentes formas, conteúdos e funções” (p. 65)	Nome da classe de comportamento		
	Distinguir entre diferentes formas de perguntas		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Diferentes conteúdos possíveis para uma pergunta	- Distinguir entre diferentes conteúdos de perguntas	- <i>Diferentes conteúdos de perguntas distinguídos</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Distinguir entre diferentes conteúdos de perguntas		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	-Diferentes funções possíveis para uma pergunta	- Distinguir entre diferentes funções de perguntas	- <i>Diferentes funções de perguntas distinguídas</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Distinguir entre diferentes funções de perguntas		
Trecho 10 “(…) Essa habilidade [a de formular perguntas] envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Baixo nível de clareza acerca das informações apresentadas por um interlocutor</i> - <i>Diferentes aspectos relacionados a elaboração de perguntas</i> - <i>Diferentes tipos de perguntas</i>	- Variar entre diferentes tipos de perguntas durante interações sociais	- <i>Aumento da variabilidade da elaboração de perguntas durante interações sociais</i> - <i>Aumento da probabilidade de variar perguntas durante interação social</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Variar entre diferentes tipos de perguntas durante interações sociais		

Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Aspectos não verbais de perguntas - Entonação da voz durante perguntas - Volume da voz durante perguntas - Expressão facial durante perguntas - Gesticulação durante perguntas	- Variar funções ao elaborar perguntas para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da probabilidade de receber de outra(s) pessoa(s) respostas adequadas às perguntas apresentadas</i> - <i>Aumento da variabilidade na formulação de perguntas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Variar funções ao elaborar perguntas para outra(s) pessoa(s)		
Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Aspectos não verbais de perguntas - Entonação da voz durante perguntas - Volume da voz durante perguntas - Expressão facial durante perguntas - Gesticulação durante perguntas - <i>Necessidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>	- Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de pedido	- <i>Pergunta feita para outra(s) pessoa(s) com função de pedido</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de pedido		
Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação ” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Aspectos não verbais de uma pergunta - Entonação da voz durante pergunta - Volume da voz durante pergunta - Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta - <i>Sugestão a ser apresentada para outra(s) pessoa(s)</i>	- Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de sugestão	- <i>Pergunta feita para outra(s) pessoa(s) com função de sugestão</i> - <i>Aumento da probabilidade de ter uma sugestão aceita</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de sugestão		

Nome da classe de comportamento			
Perguntar para outra(s) pessoa(s) com função de sugestão			
Trecho 11 “Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume da voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Aspectos não verbais de uma pergunta - Entonação da voz durante pergunta - Volume da voz durante pergunta - Expressão facial durante pergunta - Gesticulação durante pergunta	- <i>Identificar diferentes aspectos não verbais de uma pergunta</i>	- <i>Diferentes aspectos não verbais de uma pergunta identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas às perguntas apresentadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Identificar diferentes aspectos não verbais de uma pergunta</i>		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Perguntas abertas - Perguntas fechadas - Perguntas difusas (a qualquer pessoa) - Perguntas dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Classificar diferentes perguntas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas	- <i>Perguntas classificadas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Classificar diferentes perguntas em fechadas, abertas, difusas e direcionadas		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de perguntas abertas	- <i>Caracterizar perguntas abertas</i>	- <i>Perguntas abertas caracterizadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas abertas em situações adequadas</i>
	Nome da classe de comportamento		

<i>Caracterizar perguntas abertas</i>			
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de perguntas fechadas	- Caracterizar perguntas fechadas	- Perguntas fechadas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas fechadas em situações adequadas
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Caracterizar perguntas fechadas</i>		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Perguntas abertas ou fechadas	- Distinguir perguntas abertas de perguntas fechadas	- Distinção entre perguntas abertas e fechadas realizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Distinguir perguntas abertas de perguntas fechadas</i>		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de perguntas difusas (dirigidas a qualquer pessoa)	- Caracterizar perguntas difusas	- Perguntas difusas caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas difusas em situações adequadas
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Caracterizar perguntas difusas</i>		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de perguntas dirigidas (a uma pessoa em particular)	- Caracterizar perguntas dirigidas	- Perguntas dirigidas caracterizadas

difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)			- <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas dirigidas em situações adequadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Caracterizar perguntas dirigidas</i>		
Trecho 12 “As perguntas podem ainda ser classificadas em abertas ou fechadas, difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular).” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Perguntas difusas (a qualquer pessoa) ou dirigidas (a uma pessoa em particular)	- <i>Distinguir perguntas difusas de perguntas dirigidas</i>	- <i>Distinção entre perguntas difusas e dirigidas realizadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas adequadas às situações</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Distinguir perguntas difusas de perguntas dirigidas</i>		
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Baixo grau de clareza acerca de informações mais gerais</i> - <i>Interação com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Produção de maior quantidade de informação
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Baixo grau de clareza acerca de informações específicas</i> - <i>Interação com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Produção de repostas mais objetivas e precisas, porém restritas à informação indicada na pergunta

estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Baixo grau de clareza acerca de informações que podem ser examinadas por qualquer pessoa na interação - Interação com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas difusas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Estímulos às pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas difusas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 13 “As perguntas abertas tendem a gerar maior quantidade de informação, as fechadas podem gerar respostas mais objetivas e precisas, mas restringem-se à informação nelas indicada. As difusas estimulam apenas as pessoas que apresentam maior prontidão e agilidade verbal para responder; as dirigidas garantem a fonte de informação selecionada” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Baixo grau de clareza acerca de informações a serem examinadas por uma pessoa específica - Interação com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar perguntas dirigidas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Garantia da fonte de informação selecionada
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas dirigidas para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 14 “Além dos aspectos formais, as variações no conteúdo das perguntas também podem conferir-lhes diferentes funções, tais como: a) avaliativas, que buscam verificar o conhecimento ou compreensão do ouvinte...” (p. 65)	- Baixo grau de clareza acerca do conhecimento ou compreensão de ouvinte(s) durante interações sociais	- Apresentar pergunta avaliativa para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Verificação do conhecimento ou compreensão do ouvinte acerca de informações apresentadas pelo(a) interlocutor(a) - Aumento da probabilidade de entendimento mútuo durante a conversa
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar pergunta avaliativa para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 14 “Além dos aspectos formais, as variações no conteúdo das perguntas também podem conferir-lhes diferentes funções, tais como: a) avaliativas, que buscam verificar o conhecimento ou compreensão do ouvinte...” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes - Variedade de conteúdos possíveis para uma pergunta	Classes de respostas - Variar conteúdos de perguntas a serem apresentadas durante interações sociais	Classes de estímulos consequentes - Diferentes funções conferidas às perguntas - Aumento da probabilidade de obtenção de diferentes informações como resposta
	Nome da classe de comportamento		
	Variar conteúdos de perguntas a serem apresentadas durante interações sociais		
Trecho 15 “(...) b) estimuladoras da verbalização ou do pensamento crítico do outro que podem funcionar como um tipo de ajuda verbal mínima (maieutica)...” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de estimular a verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais - Baixo volume de verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais - Ausência de verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	Classes de respostas - Apresentar pergunta estimuladora da verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	Classes de estímulos consequentes - Aumento da probabilidade de aumentar a verbalização de outra(s) de pessoa(s) durante interações sociais - Estímulo à verbalização de outra(s) pessoa(s) - Aumento do volume de verbalizações durante interações sociais
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar pergunta estimuladora da verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 15 “(…) b) estimuladoras da verbalização ou do pensamento crítico do outro que podem funcionar como um tipo de ajuda verbal mínima (maieútica).” (p. 65)	- <i>Necessidade de estimular o pensamento crítico de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Baixo volume de verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i> - <i>Ausência de verbalização de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i>	- Apresentar pergunta estimuladora de pensamentos críticos de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- <i>Aumento da probabilidade de estimular o pensamento crítico de outra(s) de pessoa(s) durante interações sociais</i> - Estímulo ao pensamento crítico de outra(s) pessoa(s) - <i>Aumento do volume de criticidade do pensamento de pessoas durante interações sociais</i>
Nome da classe de comportamento			
Apresentar pergunta estimuladora de pensamentos críticos de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais			
Trecho 16 “(…) c) retóricas, cujo objetivo é o de dar encaminhamento ao próprio discurso e manter a atenção do ouvinte” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes -Objetivos de perguntas retóricas - Dar encaminhamento ao próprio discurso - Manter a atenção do ouvinte	Classes de respostas -Identificar objetivos de pergunta retórica	Classes de estímulos consequentes - <i>Objetivos de perguntas retórica identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas retóricas adequadamente</i>
Nome da classe de comportamento			
Identificar objetivos de pergunta retórica			
Trecho 16 “(…) c) retóricas, cujo objetivo é o de dar encaminhamento ao próprio discurso e manter a atenção do ouvinte” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de encaminhamento do próprio discurso	Classes de respostas - <i>Fazer pergunta retórica para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Encaminhamento do próprio discurso realizado</i> - Aumento da probabilidade de manutenção da atenção de ouvinte(s) no discurso apresentado
Nome da classe de comportamento			
Fazer pergunta retórica para outra(s) pessoa(s) durante interações sociais			
Trecho 17	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

“(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	- Função de esclarecimento acerca da própria verbalização - Características de perguntas esclarecedoras	- Caracterizar perguntas esclarecedoras	- Perguntas esclarecedoras caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas esclarecedoras adequadamente
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar perguntas esclarecedoras		
Trecho 17 “(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Função de ampliação da própria verbalização - Características de perguntas de ampliação	- Caracterizar perguntas de ampliação	- Perguntas de ampliação caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas de ampliação adequadamente
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar perguntas de ampliação		
Trecho 17 “(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Função de complementação da própria verbalização - Características de perguntas de complementação	- Caracterizar perguntas de complementação	- Perguntas de complementação caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas de complementação adequadamente
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar perguntas de complementação		
Trecho 17 “(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de esclarecimentos acerca da própria verbalização	- Apresentar perguntas esclarecedoras durante interações sociais	- Aumento da probabilidade de esclarecimento de informações examinadas na conversa
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas esclarecedoras durante interações sociais		

Trecho 17 “(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de ampliação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de ampliação durante interações sociais	- Aumento da probabilidade de ampliação de informações examinadas na conversa
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas de ampliação durante interações sociais		
Trecho 17 “(…) [perguntas] esclarecedoras, de ampliação ou complementação da própria verbalização” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de complementação da própria verbalização	- Apresentar perguntas de complementação durante interações sociais	- Aumento da probabilidade de complementação de informações examinadas na conversa
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar perguntas de complementação durante interações sociais		
Trecho 18 “(…) [perguntas] confrontadoras, visando apontar contradições em uma exposição” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de perguntas confrontadoras - Necessidade de esclarecer contradições na fala de um(a) interlocutor(a)	- Caracterizar perguntas confrontadoras	- Perguntas confrontadoras caracterizadas - Aumento da probabilidade de apresentar perguntas confrontadoras de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar perguntas confrontadoras		
Trecho 18 “(…) [perguntas] confrontadoras, visando apontar contradições em uma exposição” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Contradições no discurso de um(a) interlocutor(a) durante conversa	- Apresentar perguntas confrontadoras para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- Contradições em uma exposição apontadas - Aumento da probabilidade de esclarecimento de contradições identificadas no discurso de um(a) interlocutor(a) durante conversa

Nome da classe de comportamento	
<i>Apresentar perguntas confrontadoras para outra(s) pessoa(s) durante conversa</i>	

Trecho 19	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Variações de perguntas avaliativas</i> - Necessidade de análise - Necessidade de síntese - Necessidade de interpretação - Necessidade de avaliação de algum aspecto - Necessidade de exemplificação de algum aspecto - Necessidade de reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores - Necessidade de repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- <i>Identificar possíveis variações de perguntas avaliativas</i>	- <i>Possíveis variações de perguntas avaliativas identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar perguntas avaliativas de forma adequada</i>
Nome da classe de comportamento			
<i>Identificar possíveis variações de perguntas avaliativas</i>			

Trecho 19	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa	- <i>Apresentar pergunta avaliativa demandando análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa</i>	- <i>Pergunta avaliativa demandando análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto durante conversa como resposta</i>
Nome da classe de comportamento			
<i>Apresentar pergunta avaliativa demandando análise de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa</i>			

Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa	- Apresentar pergunta avaliativa demandando síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa	- Pergunta avaliativa demandando síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa realizada - Aumento da probabilidade de obter síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa como resposta
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar pergunta avaliativa demandando síntese de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa	- Apresentar pergunta avaliativa demandando interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa	- Pergunta avaliativa demandando interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa realizada - Aumento da probabilidade de obter interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa como resposta
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar pergunta avaliativa demandando interpretação de interlocutor(res) sobre algum aspecto examinado durante conversa		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa	- Apresentar pergunta avaliativa demandando avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa	- Pergunta avaliativa demandando avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa realizada - Aumento da probabilidade de obter avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa como resposta
	Nome da classe de comportamento		

	<i>Apresentar pergunta avaliativa demandando avaliação de interlocutor(res) de algum aspecto examinado durante conversa</i>		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa	- Apresentar pergunta avaliativa demandando exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa	- Pergunta avaliativa demandando exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa realizada - Aumento da probabilidade de obter exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa como resposta
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Apresentar pergunta avaliativa demandando exemplificação de algum aspecto examinado durante conversa</i>		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- Apresentar pergunta avaliativa demandando reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- Pergunta avaliativa demandando reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores realizada - Aumento da probabilidade de obter reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores como resposta
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Apresentar pergunta avaliativa demandando reprodução de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores</i>		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- Apresentar pergunta avaliativa demandando repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores	- Pergunta avaliativa repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores realizada - Aumento da probabilidade de obter repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores como resposta
	Nome da classe de comportamento		

conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	<i>Apresentar pergunta avaliativa demandando repetição de um conteúdo já disponível a um a todos os interlocutores</i>		
Trecho 19 “As perguntas avaliativas podem ainda variar conforme a expectativa de maior ou menor elaboração da resposta requerida, respectivamente: a) análise, síntese, interpretação, avaliação ou exemplificação de algum aspecto ou b) apenas a reprodução ou repetição de um conteúdo já disponível a um ou a todos os interlocutores” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Expectativa de maior elaboração da resposta do(s) interlocutor(es) - Expectativa de menor elaboração da resposta do(s) interlocutor(es)	- Variar entre tipos de perguntas avaliativas	- <i>Aumento da probabilidade de avaliar o corretamente o aspecto que demanda avaliação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Variar entre tipos de perguntas avaliativas		
Trecho 20 “A habilidade de responder perguntas depende da decodificação de sua forma, conteúdo e função” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Forma da pergunta - Conteúdo da pergunta - Função pergunta	- Observar aspectos de pergunta apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- <i>Aspectos da pergunta observados</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar resposta adequada para perguntas apresentadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Observar aspectos de pergunta apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante interações sociais		
Trecho 20 “A habilidade de responder perguntas depende da decodificação de sua forma, conteúdo e função” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Forma da pergunta - Conteúdo da pergunta - Função da pergunta	- Responder perguntas de um(a) interlocutor(a) observando forma, conteúdo e função	- <i>Pergunta respondida observando aspectos como forma, conteúdo e função</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Responder perguntas de um(a) interlocutor(a) observando forma, conteúdo e função		

Trecho 21			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Seu próprio repertório - Disponibilidade da resposta em seu próprio repertório - Pergunta feita por um(a) interlocutor(a)	- Identificar disponibilidade da resposta em seu próprio repertório	- Disponibilidade da resposta no próprio repertório identificadora - Aumento da probabilidade de responder à adequadamente à pergunta apresentada
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar disponibilidade da resposta em seu próprio repertório		

“Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)

Trecho 21			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Disponibilidade da resposta em seu próprio repertório - <i>Objetivo da conversa</i>	- Decidir se responde ao que foi explicitamente perguntado pelo(a) interlocutor(a)	- <i>Decisão sobre a resposta a ser apresentada realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação</i>
	Nome da classe de comportamento		
Decidir se responde ao que foi explicitamente perguntado pelo(a) interlocutor(a)			

“Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)

Trecho 21 “Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e	Classes de estímulos antecedentes			Classes de respostas		Classes de estímulos consequentes	
	- Funções de perguntas mais sutis como de confronto e provocação - <i>Objetivo da conversa</i>			- Decidir se responde ao que foi implicitamente colocado		- <i>Decisão sobre a resposta a ser apresentada realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir objetivos por meio de conversação</i>	
				Nome da classe de comportamento			
						Decidir se responde ao que foi implicitamente colocado	

“Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e

provação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)													
Trecho 21 “Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)	<table><tr><th>Classes de estímulos antecedentes</th><th>Classes de respostas</th><th>Classes de estímulos consequentes</th></tr><tr><td> - Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i> </td><td> - Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto </td><td> - <i>Toda a pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i> </td></tr><tr><td colspan="3">Nome da classe de comportamento</td></tr><tr><td colspan="3">Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto</td></tr></table>	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	- Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i>	- Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto	- <i>Toda a pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i>	Nome da classe de comportamento			Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes											
- Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i>	- Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto	- <i>Toda a pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i>											
Nome da classe de comportamento													
Ignorar totalmente pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto													
Trecho 21 “Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)	<table><tr><th>Classes de estímulos antecedentes</th><th>Classes de respostas</th><th>Classes de estímulos consequentes</th></tr><tr><td> - Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i> </td><td> - Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto </td><td> - <i>Pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto parcialmente ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i> </td></tr><tr><td colspan="3">Nome da classe de comportamento</td></tr><tr><td colspan="3">Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto</td></tr></table>	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	- Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i>	- Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto	- <i>Pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto parcialmente ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i>	Nome da classe de comportamento			Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes											
- Próprio repertório - Disponibilidade da resposta para a pergunta apresentada no próprio repertório - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de confronto - Pergunta apresentada por interlocutor(a) com função de provocação - <i>Objetivo da conversa</i>	- Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto	- <i>Pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto parcialmente ignorada</i> - <i>Ênfase maior no objetivo da conversa</i>											
Nome da classe de comportamento													
Ignorar parte de pergunta apresentada por interlocutor(s) com função de provocação ou confronto													

Classes de estímulos antecedentes		Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 21 “Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente colocado (no caso de funções mais sutis como de confronto e provocação); c) ignora a pergunta, como um todo ou parte dela, em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder.” (p.66)	- Dificuldade em responder à pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- Expressar a própria dificuldade em responder à pergunta apresentada por interlocutor(s) durante conversa interlocutor(s) durante conversa	- <i>Dificuldade em responder à pergunta apresentada por interlocutor(s) expressada</i> - <i>Aumento da probabilidade de o(a) interlocutor(a) reapresentar a pergunta</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar a própria dificuldade em responder à pergunta apresentada por interlocutor(s) durante conversa		
Classes de estímulos antecedentes		Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Trecho 22 “Ao lado da resposta direta e aberta, muitas outras possibilidades se abrem tais como: o silêncio, a recua em responder, a resposta não pertinente, o humor como forma de fugir à pergunta, a devolução, a evasiva, o desvio de assunto, entre outras” (p.66)	- Atividade acadêmica a ser realizada - Necessidade de obter informações de outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade acadêmica - Pergunta apresentada para outra(s) pessoa(s) envolvida(s) na atividade - Silêncio do(a) interlocutor(a) após pergunta apresentada - Recua do(a) interlocutor(a) em responder à pergunta apresentada - Resposta apresentada por interlocutor(a) não pertinente à pergunta apresentada - Humor como forma de fugir à pergunta - Devolução da pergunta como tentativa de resposta à pergunta apresentada - Evasiva do(a) interlocutor(a) como tentativa de resposta à pergunta apresentada - Desvio do assunto da pergunta apresentada	- Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes	- Perguntas reapresentadas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes - Aumento da probabilidade de obter respostas adequadas em novas tentativas
	Nome da classe de comportamento		
	Reapresentar perguntas para um(a) interlocutor(a) após respostas iniciais insuficientes		

Trecho 23 “A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos , da leitura do contexto e das demandas presentes .” (p.66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Objetivos da pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- Considerar objetivos para responder à uma pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)	- <i>Objetivos considerados ao responder uma pergunta apresentada</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Considerar objetivos para responder à uma pergunta apresentada por um(a) interlocutor(a)		
Trecho 23 “A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos , da leitura do contexto e das demandas presentes .” (p.66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características do contexto em que uma pergunta foi apresentada por um(a) interlocutor(a)</i>	- Observar contexto em que a pergunta foi apresentada	- <i>Características do contexto identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Observar contexto em que a pergunta foi apresentada		
Trecho 23 “A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos , da leitura do contexto e das demandas presentes .” (p.66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Demandas presente na situação em uma pergunta foi apresentada por um(a) interlocutor(a)</i>	- Considerar demandas presentes na situação em uma pergunta foi apresentada	- <i>Demandas presentes identificadas</i> - <i>Maior probabilidade de responder à pergunta de maneira adequada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Considerar demandas presentes na situação em uma pergunta foi apresentada		
Trecho 24 “O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a/e sobre ”	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características de elogios</i> - Comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou alguma coisa feita por ela	- <i>Caracterizar elogios</i>	- <i>Elogios caracterizados</i>

outra pessoa ou a alguma coisa feita por ela.” (p.67)	Nome da classe de comportamento		
	<i>Caracterizar elogios</i>		
Trecho 24 “O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou a alguma coisa feita por ela.” (p.67)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de outra pessoa	- Elogiar outra pessoa	- <i>Características de outra pessoa elogiada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Elogiar outra pessoa		
Trecho 24 “O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a/e sobre outra pessoa ou a alguma coisa feita por ela.” (p.67)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Ações de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Elogiar ações de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Ações de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica elogiadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de novas ocorrências de ações elogiadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Elogiar ações de outra pessoa durante realização de atividade acadêmica</i>		
Trecho 25 “Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação” (p. 67)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características da avaliação do elogio na sociedade brasileira</i> - Avaliação positiva do elogio quando percebido como sincero e pertinente - Avaliação negativa do elogio quando objetiva a manipulação ou a bajulação	- <i>Caracterizar elogio conforme avaliação da sociedade</i>	- <i>Elogio caracterizado conforme avaliação da sociedade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Caracterizar elogio conforme avaliação da sociedade</i>		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 25 “Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação” (p. 67)	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s)</i> - Elogio percebido como sincero e pertinente	- Avaliar positivamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s) avaliado positivamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar positivamente elogio sincero e pertinente recebido de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 25 “Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação” (p. 67)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s)</i> - Elogio que objetiva a manipulação ou a bajulação	Classes de respostas - Avaliar negativamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - <i>Elogio recebido de outra(s) pessoa(s) avaliado negativamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar negativamente elogio recebido de outra(s) pessoa(s) quando este objetiva manipulação ou bajulação		
Trecho 26 “Por isso mesmo, a competência em fazer elogios implica coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre o que, a quem, como e quando elogiar” (p.67)	Classes de estímulos antecedentes - Avaliação de o que elogiar - Avaliação de quem elogiar - Avaliação de como elogiar - Avaliação de quando elogiar - Competência em fazer elogios	Classes de respostas - Discriminar o que, a quem, como e quando elogiar	Classes de estímulos consequentes - Coerência entre o pensar, o sentir e o agir
	Nome da classe de comportamento		
	Discriminar o que, a quem, como e quando elogiar		
Trecho 27 “Reagir a elogios e cumprimentos é uma habilidade aparentemente simples, que envolve apenas aceitar e agradecer a referência.” (p. 67)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Elogio recebido de outra pessoa</i> - <i>Cumprimento recebido de outra pessoa</i>	Classes de respostas - Aceitar elogio ou cumprimento recebido de outra pessoa	Classes de estímulos consequentes - <i>Elogio ou cumprimento aceito</i> - <i>Validação do sentimento da outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo</i>

				- <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo</i>
	Nome da classe de comportamento			
	Aceitar elogio ou cumprimento recebido de outra pessoa			
Trecho 27 “Reagir a elogios e cumprimentos é uma habilidade aparentemente simples, que envolve apenas aceitar e agradecer a referência. ” (p. 67)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- <i>Elogio recebido de outra pessoa</i> - <i>Cumprimento recebido de outra pessoa</i>	- Agradecer elogio ou cumprimento recebido de outra(s) pessoa(s)	- <i>Expressão de reconhecimento do elogio ou cumprimento feito por outra pessoa</i> - <i>Validação do sentimento da outra pessoa na interação</i> - <i>Aumento da probabilidade de criação de vínculo</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento de vínculo</i>	
	Nome da classe de comportamento			
Trecho 28 “ Dar e pedir feedback constituem habilidades essenciais para regularmos nossos desempenhos e os das pessoas com quem convivemos visando relações saudáveis e satisfatórias.” (p. 68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- <i>Desempenhos de outra(s) pessoa(s) com quem convivemos</i>	- Dar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de regulação dos desempenhos das pessoas com quem vivemos - <i>Expressão da própria opinião acerca dos comportamentos de outras pessoas</i>	
	Nome da classe de comportamento			
Trecho 28 “ Dar e pedir feedback constituem habilidades essenciais para regularmos ”	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- <i>Desempenhos do próprio indivíduo</i>	- Pedir feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de regulação de nossos desempenhos	
	Nome da classe de comportamento			

nossos desempenhos e os das pessoas com quem convivemos visando relações saudáveis e satisfatórias.” (p.68)			- Aumento da probabilidade de expressão da opinião de outras pessoas acerca de nossos próprios comportamentos
	Nome da classe de comportamento		
	Pedir feedback para outra(s) pessoa(s)		
Trecho 29 “Confundir <i>feedback</i> com reforço ou elogio (se positivo) ou com críticas (se negativo) é mais frequente do que seria desejável.” (p.68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de feedback - Características de elogio - Características de críticas	- Distinguir <i>feedback</i> de elogio e críticas	- Distinção entre reforço, elogio e críticas realizadas - Aumento da probabilidade de modificar o comportamento de acordo com <i>feedbacks</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Distinguir feedback de elogio e críticas</i>		
Trecho 30 “Na teoria dos sistemas, o <i>feedback</i> é o mecanismo de retroalimentação de informações necessário para reequilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam” (p.68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Conceito de feedback como mecanismo de retroalimentação de informações necessário para reequilibrar um sistema ou o funcionamento das partes que o afetam	- Caracterizar <i>feedback</i> na teoria dos sistemas	- <i>Feedback</i> na teoria dos sistemas caracterizado - Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de <i>feedbacks</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar feedback na teoria dos sistemas</i>		
Trecho 31 “Nas relações sociais, o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Conceito de feedback nas relações sociais como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio	- Caracterizar <i>feedback</i> nas relações sociais	- <i>Feedback</i> nas relações sociais caracterizado - Aumento da probabilidade de fazer uso adequado de <i>feedbacks</i> em interações sociais
	Nome da classe de comportamento		

o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados).” (p.68)		Caracterizar feedback nas relações sociais		
Trecho 31 “Nas relações sociais, o conceito de <i>feedback</i> pode ser entendido como um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados).” (p.68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados)	- Acionar feedback	- Aumento da probabilidade de reequilíbrio entre desempenhos e resultados	
	Nome da classe de comportamento			
	Acionar feedback			
Trecho 32 “O <i>feedback</i> pode, nesse caso, permitir a correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo” (p.68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados	- Solicitar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de correção, manutenção e melhoria da relação produto-processo	
	Nome da classe de comportamento			
	Solicitar feedback para outra(s) pessoa(s)			
Trecho 32 “O <i>feedback</i> pode, nesse caso, permitir a correção, manutenção e melhoria dessa relação produto-processo” (p.68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Desequilíbrio entre o conjunto de desempenhos e os resultados	- Acionar feedback para outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de correção, manutenção e melhoria da relação produto-processo	
	Nome da classe de comportamento			
	Acionar feedback para outra(s) pessoa(s)			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	

Trecho 33 “Utilizado de maneira intencional, o feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. ” (p. 68)	- Descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa	- Definir feedback	- <i>Feedback definido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Definir feedback		
Trecho 33 “Utilizado de maneira intencional, o feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. ” (p. 68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características do desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- <i>Características do desempenho de uma pessoa descritas</i> - <i>Feedback apresentado</i> - <i>Aumento da probabilidade de regulação do desempenho de outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 33 “Utilizado de maneira intencional, o feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. ” (p. 68)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características do desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- <i>Características do desempenho de uma pessoa descritas</i> - <i>Feedback apresentado</i> - <i>Aumento da probabilidade de regulação do desempenho de outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 34 “Enquanto procedimento de ensino-aprendizagem, o <i>feedback</i> permite que a pessoa sob treinamento perceba como se	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características do próprio comportamento</i> - <i>Situação de ensino-aprendizagem</i>	- <i>Receber feedback de outra(s) pessoa(s)</i>	- Identificação de aspectos do próprio comportamento - Identificação de efeitos do próprio comportamento no interlocutor
	Nome da classe de comportamento		
	Descrever verbalmente ou de forma escrita o desempenho de outra(s) pessoa(s)		

comporta e como esse comportamento afeta seu interlocutor.” (p. 69)			
	Nome da classe de comportamento		
	Receber <i>feedback</i> de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 35 “Nesses casos, é importante considerar o impacto do <i>feedback</i> positivo na manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho.” (p. 69)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra pessoa	- Aumento da probabilidade de manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis de desempenho
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra pessoa		
Trecho 36 “Defende-se que o <i>feedback</i> negativo, embora mais frequente na nossa cultura, deveria ser substituído pelo positivo porque: a) evita ressentimentos e reações defensivas, (...); b) dispõe a pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor, ampliando seu conhecimento sobre o próprio desempenho e/ou os resultados dele decorrentes; c) motiva a pessoa a investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados; d) aumenta a probabilidade dos desempenhos valorizados voltarem a ocorrer.” (p. 69)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Substituir <i>feedback</i> negativo pelo <i>feedback</i> positivo	- Aumento da probabilidade de evitação de ressentimentos e reações defensivas - Aumento da probabilidade de disposição da pessoa a ouvir com mais atenção as observações feitas pelo interlocutor - Aumento da probabilidade de ampliação de conhecimento sobre o desempenho da outra pessoa e/ou os resultados dele decorrentes - Aumento da probabilidade de a pessoa investir no aperfeiçoamento dos aspectos valorizados - Aumento da probabilidade de os desempenhos valorizados voltarem a ocorrer
	Nome da classe de comportamento		
	Substituir <i>feedback</i> negativo pelo <i>feedback</i> positivo		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 37 “A habilidade de prover feedback supõe, como requisitos, as de ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro.” (p. 69)	- Comportamento da outra(s) pessoa(s) na interação	- Ouvir a outra(s) pessoa(s) na interação	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado à(s) outra(s) pessoa(s) na interação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Ouvir a outra(s) pessoa(s) na interação		
Trecho 37 “A habilidade de prover feedback supõe, como requisitos, as de ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro.” (p. 69)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Comportamento da outra(s) pessoa(s) na interação	- Observar os comportamentos da(s) outra(s) pessoa(s) na interação	- Aumento da probabilidade de <i>prover feedback adequado à(s) outra(s) pessoa(s) na interação</i>
	Nome da classe de comportamento		
Trecho 37 “A habilidade de prover feedback supõe, como requisitos, as de ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro.” (p. 69)	Observar os comportamentos da(s) outra(s) pessoa(s) na interação		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Observação do comportamento da outra pessoa na interação - Escuta da fala da outra pessoa na interação	- Prover feedback	- Aumento da probabilidade de <i>manutenção de comportamentos adequados no repertório da(s) outra(s) pessoas na interação</i> - Aumento da probabilidade de <i>mudança de comportamentos inadequados no repertório da(s) outra(s) pessoas na interação</i>
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - Necessidade de regular desempenho por meio de feedback	- Falar diretamente à pessoa para quem será apresentado feedback	- Aumento da probabilidade de <i>manutenção da atenção da outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato	Falar diretamente à pessoa para quem será apresentado feedback		
	Falar diretamente à pessoa para quem será apresentado feedback		

visual e usando um tom de voz calmo, porém audível” (p. 70)			
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato visual e usando um tom de voz calmo, porém audível ” (p. 70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Chamar a pessoa para quem será apresentado feedback pelo nome dela	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Chamar a pessoa para quem será apresentado feedback pelo nome dela		
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato visual e usando um tom de voz calmo, porém audível ” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Manter contato visual com a pessoa para quem será apresentado feedback	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção da atenção da outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Manter contato visual com a pessoa para quem será apresentado feedback		
Trecho 38 “(…) alguns componentes funcionais e formais caracterizam a competência nessa habilidade, tais como: a) falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo nome, mantendo contato visual e usando um tom de voz calmo, porém audível ” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Comportamentos de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de regular desempenho por meio de feedback</i>	- Usar tom de voz calmo, porém audível, ao prover feedback à outra pessoa	- <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo com a outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Usar tom de voz calmo, porém audível, ao prover feedback à outra pessoa		

Trecho 39 “c) descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo.” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Observar o desempenho de outra(s) pessoa(s)	- <i>Desempenho de outra(a) pessoa(s) observado</i> - <i>Aumento da probabilidade de descrever o desempenho de outra pessoa adequadamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Observar o desempenho de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 39 “c) descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo.” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Desempenho de outra(s) pessoa(s)</i>	- Descrever o desempenho de outra(s) pessoa(s) ao invés de avaliá-lo	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa aceitar(em) o feedback</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Descrever o desempenho de outra(s) pessoa(s) ao invés de avaliá-lo		
Trecho 40 “d) referir-se ao comportamento do outro emitido no momento sem atribuí-lo como característica da pessoa.” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	- Referir-se ao comportamento de outra(s) pessoa(s) no momento sem atribuí-lo como característica da(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) aceitar(em) o feedback</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrer conflitos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Referir-se ao comportamento de outra(s) pessoa(s) no momento sem atribuí-lo como característica da(s) pessoa(s)		
Trecho 41 “e) primar pela parcimônia” (p.70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	- Primar pela parcimônia ao dar feedback para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa aceitar(em) o feedback</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Primar pela parcimônia ao dar feedback para outra(s) pessoa(s)		

Trecho 42 “Iniciar, manter e encerrar conversação” (p. 70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de conversar com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)	- <i>Conversação iniciada</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Iniciar conversação com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 42 “Iniciar, manter e encerrar conversação” (p. 70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Conversa iniciada com outra pessoa</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Manter conversação com outra(s) pessoa(s)	- <i>Conversação mantida</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Manter conversação com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 42 “Iniciar, manter e encerrar conversação” (p. 70)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Encaminhamentos dados a partir de conversa com outra(s) pessoa(s)</i>	- Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s)	- <i>Conversação encerrada</i> - <i>Aumento da probabilidade de dar seguimento adequado ao objetivo relacionado à conversa com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Encerrar conversação com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro,	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas no momento mais apropriado	- <i>Aproximação realizada em momento adequado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a conversa ocorrer</i>

discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	- <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	
	Nome da classe de comportamento	
	Aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas no momento mais apropriado	

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- <i>Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas</i>	- <i>Aumento da probabilidade de aproximar-se de uma pessoa ou grupo de pessoas em momento adequado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a conversa ocorrer de forma adequada</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Avaliar momento mais apropriado para iniciar conversa com uma ou mais pessoas</i>		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Ouvir a(s) outra(s) pessoas durante conversa	- <i>Aumento do conhecimento acerca das informações trazidas pelo outro</i> - <i>Aumento da probabilidade de dar encaminhamentos relativos à atividade a ser realizada</i>
	Nome da classe de comportamento Ouvir a(s) outra(s) pessoas durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear , demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de conversar com uma ou mais pessoas</i> - <i>Decisão a ser tomada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Discriminar o interesse de outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da clareza acerca dos interesses da(s) outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar interesses em comum com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar uma divisão de tarefas adequada para todos os envolvidos em uma atividade acadêmica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Discriminar o interesse de outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear , demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Falta de clareza acerca das contribuições da outra pessoa para uma conversa</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Fazer perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da chance de obter respostas com maior volume de informações</i> - <i>Ampliação das informações acerca da realização da atividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas abertas para outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear , demonstrar senso de humor,	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Falta de clareza acerca de pontos específicos apresentados por outra pessoa em uma conversa</i>	- Fazer perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da chance de aumentar a clareza sobre pontos específicos da conversa</i> - <i>Ampliação das informações acerca da realização da atividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas fechadas para outra(s) pessoa(s) durante conversa		

pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p. 71)			
Trecho 43	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p. 71)	- <i>Necessidade de confirmar o entendimento acerca do conteúdo dito por outra pessoa em conversa</i>	- Parafrasear a fala de outra(s) pessoa(s)	- <i>Desenvolvimento da conversa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de enganos relacionados ao objetivo da conversa</i>
	- <i>Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>		
	- <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>		
Nome da classe de comportamento			
	Parafrasear a fala de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 43	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p. 71)	- <i>Conversa com outra pessoa ou grupo</i>	- Demonstrar senso de humor para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da chance de realizar interações mais agradáveis</i> - <i>Aumento da probabilidade de produzir um clima agradável durante a realização de alguma atividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Demonstrar senso de humor para outra(s) pessoa(s) durante conversa		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	- <i>Necessidade de conhecer a opinião da outra pessoa sobre algo</i> - <i>Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Pedir opinião de outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da chance de obter a opinião da outra pessoa sobre algo</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Pedir opinião de outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	- <i>Necessidade de expressar opinião para outra pessoa sobre algo</i> - <i>Necessidade de tomar decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante conversa	Classes de estímulos consequentes - <i>Aumento da clareza da(s) outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomada de decisões a partir de consenso</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas,	- <i>Ocorrência de sentimentos positivos sobre outra pessoa ou grupo</i>	- Expressar sentimentos positivos para outra(s) pessoa(s) durante conversa	Classes de estímulos consequentes - <i>Conhecimento da(s) outras(s) pessoas sobre seus sentimentos</i> - <i>Aumento da probabilidade de fortalecimento do vínculo com a(s) pessoa(s) envolvidas na interação</i>
	Nome da classe de comportamento		

parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Expressar sentimentos positivos para outra(s) pessoa(s) durante conversa		
Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de colaboração da outra pessoa ou grupo em alguma atividade</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento de probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante conversa		
Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado , apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Interesse em propor algo para outra pessoa ou grupo</i> - <i>Necessidade de encaminhar tarefas relacionadas à uma atividade acadêmica</i>	- Fazer propostas para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade de uma proposta ser aceita</i>
	Nome da classe de comportamento Fazer propostas para outra(s) pessoa(s) durante conversa		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	- <i>Observações acerca do desempenho de outra pessoa</i>	- Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o feedback apresentar novamente o comportamento alvo de feedback</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar <i>feedback</i> positivo para outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 43 “Entre as habilidades de iniciar conversação destacam-se as de aproximar-se da pessoa ou grupo no momento mais apropriado, apresentar-se, observar, ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas abertas e fechadas, parafrasear, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar feedback positivo e elogiar.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Comportamento de outra pessoa adequado ao objetivo de atividade a ser realizada</i>	Classes de respostas - Elogiar o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante conversa	Classes de estímulos consequentes - <i>Aumento da probabilidade da pessoa que recebeu o elogio apresentar novamente o comportamento destacado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Elogiar o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 44 “Outras habilidades importantes são as de apresentar e reagir [a] informação livre, que facilitam explorar conteúdos de autorrevelação.” (p.71)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i>	Classes de respostas - Apresentar outras informações além do que foi perguntado por outra(s) pessoa(s) durante conversa	Classes de estímulos consequentes - <i>Aumento do conhecimento da outra pessoa sobre informações além daquelas que foram objeto da pergunta</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar outras informações além do que foi perguntado por outra(s) pessoa(s) durante conversa		

Trecho 44 “Outras habilidades importantes são as de apresentar e reagir [a] informação livre , que facilitam explorar conteúdos de autorrevelação. ” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i>	- Explorar conteúdos de autorrevelação com outra(s) pessoa(s) durante conversa	- <i>Continuidade da conversa</i> - <i>Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Explorar conteúdos de autorrevelação com outra(s) pessoa(s) durante conversa		
Trecho 44 “Outras habilidades importantes são as de apresentar e reagir [a] informação livre , que facilitam explorar conteúdos de autorrevelação. ” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Pergunta de outra pessoa durante conversa</i>	- Reagir à informação livre durante conversa com outra(s) pessoa(s)	- <i>Continuidade da conversa</i> - <i>Acesso de outra(s) pessoa(s) envolvidas na conversa a outras informações além do que foi perguntado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Reagir à informação livre durante conversa com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 45 “No entanto, quando as interações não ocorrem face a face (por exemplo, ao telefone), as habilidades verbais precisam ser acionadas de forma mais explícita ” (p. 72)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Interações que não ocorrem face a face	- Explicitar habilidades verbais de forma implícita para encerrar conversação	- <i>Aumento da probabilidade de outra(s) pessoa(s) perceberem a necessidade de encerrar a conversa</i> - <i>Encerramento adequado da conversa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Explicitar habilidades verbais de forma implícita para encerrar conversação		
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar-se para outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)	- <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>

se, cumprimentar, despedir-se e agradecer , utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar-se para outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)		
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Cumprimentar outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)	- <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Cumprimentar outra(s) pessoa(s) ao iniciar interação com ela(s)		
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Despedir-se de outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)	- <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Despedir-se de outra(s) pessoa(s) ao finalizar de interação com ela(s)		
Trecho 46 “São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras habilidades, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação.” (p. 72-73)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i>	- Agradecer outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)	- <i>Expressão de cortesia para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Fortalecimento de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Agradecer outra(s) pessoa(s) ao finalizar interação com ela(s)		

Trecho 47 “Para as pessoas que apresentam bom repertório de habilidades sociais desta classe [habilidades sociais de civilidade], o controle da ansiedade e assimilação as regras que orientam as interações em certos contextos podem ser suficientes para um desempenho satisfatório”. (p. 73)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situação de interação social</i> - <i>Ansiedade relacionada com interação social</i>	- Controlar a própria ansiedade durante interações sociais	- <i>Própria ansiedade controlada durante interações sociais</i> - Desempenho satisfatório em interações sociais
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar a própria ansiedade durante interações sociais		
Trecho 47 “Para as pessoas que apresentam bom repertório de habilidades sociais desta classe [habilidades sociais de civilidade], o controle da ansiedade e assimilação as regras que orientam as interações em certos contextos podem ser suficientes para um desempenho satisfatório”. (p. 73)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situação de interação social</i> - Regras que orientam as interações em certos contextos	- Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos	- Desempenho satisfatório em interações sociais
	Nome da classe de comportamento		
	Assimilar regras que orientam as interações em certos contextos		
Trecho 48 “A habilidade na defesa dos próprios direitos e os de outrem é, ao nosso ver, facilitada pela compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpersonais.” (p.73-74)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Direitos interpersonais identificados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos - <i>Ameaças aos próprios direitos durante interações sociais</i>	- Defender os próprios direitos durante interações sociais	- <i>Próprios direitos defendidos durante interações sociais</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Defender os próprios direitos durante interações sociais quando estes forem ameaçados		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 48 “A habilidade na defesa dos próprios direitos e os de outrem é, ao nosso ver, facilitada pela compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpessoais.” (p.73-74)	- Direitos interpessoais identificados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos - Ameaças aos direitos de outrem durante interações sociais	- Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante interações sociais	- Direitos de outra(s) pessoa(s) defendidos durante interações sociais - Diminuição da probabilidade de pessoas próximas terem seus direitos violados
	Nome da classe de comportamento		
	Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) quando estes forem ameaçados durante interações sociais com ela(s)		

Trecho 48 “A habilidade na defesa dos próprios direitos e os de outrem é, ao nosso ver, facilitada pela compreensão de que muitos dos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser traduzidos em direitos interpessoais.” (p.73-74)	Classes de estímulos antecedentes - Declaração Universal dos Direitos Humanos	Classes de respostas - Ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos	Classes de estímulos consequentes - Diminuição da probabilidade de ter algum direito violado
	Nome da classe de comportamento		
	Ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos		

Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar	Classes de estímulos antecedentes - Quando achar conveniente - Pedido feito por outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Recusar pedidos (abusivos ou não) feitos por outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - Não fazer o que foi pedido - Expressão do próprio direito de recusar pedidos - Evitação de estresse
	Nome da classe de comportamento		
	Recusar pedidos (abusivos ou não) feitos por outra(s) pessoa(s)		

só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)													
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	<table><tr><th>Classes de estímulos antecedentes</th><th>Classes de respostas</th><th>Classes de estímulos consequentes</th></tr><tr><td> - Quando achar conveniente - <i>Acesso a novas informações</i> - <i>Escuta de novos argumentos</i> </td><td> - Mudar de opinião a partir de novas informações </td><td> - <i>Ter uma nova opinião sobre algo</i> - <i>Expressão do próprio direito de mudar de opinião</i> </td></tr><tr><td colspan="3">Nome da classe de comportamento</td></tr><tr><td colspan="3">Mudar de opinião a partir de novas informações</td></tr></table>	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	- Quando achar conveniente - <i>Acesso a novas informações</i> - <i>Escuta de novos argumentos</i>	- Mudar de opinião a partir de novas informações	- <i>Ter uma nova opinião sobre algo</i> - <i>Expressão do próprio direito de mudar de opinião</i>	Nome da classe de comportamento			Mudar de opinião a partir de novas informações		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes											
- Quando achar conveniente - <i>Acesso a novas informações</i> - <i>Escuta de novos argumentos</i>	- Mudar de opinião a partir de novas informações	- <i>Ter uma nova opinião sobre algo</i> - <i>Expressão do próprio direito de mudar de opinião</i>											
Nome da classe de comportamento													
Mudar de opinião a partir de novas informações													
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos,	<table><tr><th>Classes de estímulos antecedentes</th><th>Classes de respostas</th><th>Classes de estímulos consequentes</th></tr><tr><td> - <i>Necessidade de obter informações</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) que podem ter informações relevantes</i> </td><td> - Pedir informações para outra(s) pessoa(s) </td><td> - <i>Aumento de chance de obter as informações solicitadas</i> - <i>Expressão do próprio direito de pedir informações</i> </td></tr></table>	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	- <i>Necessidade de obter informações</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) que podem ter informações relevantes</i>	- Pedir informações para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento de chance de obter as informações solicitadas</i> - <i>Expressão do próprio direito de pedir informações</i>						
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes											
- <i>Necessidade de obter informações</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) que podem ter informações relevantes</i>	- Pedir informações para outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento de chance de obter as informações solicitadas</i> - <i>Expressão do próprio direito de pedir informações</i>											

mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	Nome da classe de comportamento Pedir informações para outra(s) pessoa(s)

Trecho 49				
“Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- <i>Interações com outra(s) pessoa(s)</i> - Erros cometidos por ignorância	- Reparar falhas cometidas durante interações sociais	- <i>Falhas cometidas durante interações sociais reparadas</i> - <i>Diminuição de danos decorrentes de falhas cometidas</i>	
	Nome da classe de comportamento			
	Reparar falhas cometidas durante interações sociais			

outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado ; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)			
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado ; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Suas próprias necessidades - Necessidades de outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Comparação entre suas necessidades e de outras pessoas</i>	- Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais	- <i>Manutenção de direitos de ambos</i> - <i>Aumento da probabilidade de equilíbrio de necessidades na relação</i>
	Nome da classe de comportamento Considerar suas necessidades tão importantes quanto as necessidades dos demais		
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Ter opiniões sobre algo</i> - <i>Presença de outra(s) pessoa(s) no ambiente</i> - <i>Discussão com outra(s) pessoa(s)</i>	- Expressar as próprias opiniões para outra(s) pessoa(s)	- <i>Opiniões expressas</i> - <i>Expressão do direito de expressar as próprias opiniões</i>

direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	Nome da classe de comportamento Expressar as próprias opiniões para outra(s) pessoa(s)		
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o	Classes de estímulos antecedentes - <i>Ambiente adequado para permanecer sem a presença de outra(s) pessoa(s)</i> - Desejo de estar só	Classes de respostas - Permanecer sozinho(a) no ambiente	Classes de estímulos consequentes - <i>Expressão do direito de estar só</i> - <i>Possibilidade de pensar tranquilamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Permanecer sozinho(a) no ambiente quando considerar adequado		

próprio direito violado ; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)			
Trecho 49 “Existem, ainda, alguns direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes) que não aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que são decorrentes dela na medida em que se assume que “todos são iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1º). Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza.” (p. 74)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Violação do direito de outra pessoa</i>	- Defender pessoa que teve algum direito violado	- Aumento da chance de reparar a violação de direito do outro
	Nome da classe de comportamento		
	Defender pessoa que teve algum direito violado		
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Reconhecer a sua própria existência, enquanto norma estabelecida	- Exercício de direitos humanos
	Nome da classe de comportamento		
	Reconhecer a sua própria existência, enquanto norma estabelecida		

restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos. ” (p.74-75)			
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos. ” (p.74-75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Discriminar situações em que houve violação de direitos	- Exercício de direitos humanos - <i>Aumento da probabilidade de intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Discriminar situações em que houve violação de direitos		
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos. ” (p.74-75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Mobilizar sentimentos de justiça em outra(s) pessoa(s)	- Exercício de direitos humanos - <i>Aumento da probabilidade de obter apoio para intervir de forma efetiva sobre a violação de direitos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Mobilizar sentimentos de justiça em outra(s) pessoa(s)		
Trecho 50 “O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos. ” (p.74-75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações de violação de direitos</i>	- Garantir a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos	- Exercício de direitos humanos - <i>Equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupo restituída</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Garantir a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos		

restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos.” (p.74-75)			
Trecho 51	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação ” (p. 75)	- Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Opinião expressa para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de avanços nos encaminhamentos da atividade a ser realizada
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar opinião para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 51	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação ” (p. 75)	- Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação	- Expressar desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica expressado - Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz desagrado
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar desagrado com o comportamento de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 51	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a	- Interações com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Demanda por contribuição de outra(s) pessoa(s) relativa à atividade acadêmica	- Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Pedidos feitos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido por outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		

situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (p. 75)		Fazer pedidos para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	
Trecho 51 “Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desgurado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamentos do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (p. 75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Interações com outra(s) pessoa(s) - Percepção de injustiças durante interação com outra(s) pessoa(s) na interação	- Protestar diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Protesto feito diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Conhecimento de outras pessoas sobre sua insatisfação - Aumento da probabilidade de a outra pessoa mudar o comportamento que produz insatisfação
	Nome da classe de comportamento		
	Protestar diante de injustiças cometidas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 51 “Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desgurado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamentos do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (p. 75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Interações com outra(s) pessoa(s) - Sensação de incômoda com o comportamento de outra(s) pessoa(s) na interação	- Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Mudança de comportamento solicitada para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica - Aumento da chance de a outra pessoa mudar o seu comportamento
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 51 “Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desgurado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Insatisfação com algum aspecto da situação atual	- Especificar consequências de mudança de comportamento para o equilíbrio pretendido na relação com outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Consequências de mudança de comportamento para o equilíbrio pretendido na relação com outra(s) pessoa(s) durante

outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (p. 75)	- Interações com outra(s) pessoa(s)		realização de atividade acadêmica especificadas - Conhecimento do outro sobre as consequências indicadas - Aumento da chance de o equilíbrio na relação ser reestabelecido
	Nome da classe de comportamento		
	Especificar consequências de mudança de comportamento para o equilíbrio pretendido na relação com outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		

Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria.” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - Desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente - Situações de desequilíbrio de oportunidades	Classes de respostas - Reconhecer os desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente	Classes de estímulos consequentes - Exercício de cidadania - Aumento da probabilidade de agir para diminuir desequilíbrios de oportunidades de acesso à educação
	Nome da classe de comportamento		
	Reconhecer os desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente		

Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...),	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Possibilidade de definição de objetivos coletivos	Classes de respostas - Definir objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - Exercício de cidadania - Objetivos coletivos definidos - Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos
	Nome da classe de comportamento		
	Definir objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)			
Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Possibilidade de definição de projetos coletivos	- Definir projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Exercício de cidadania - Projetos coletivos definidos - Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos
	Nome da classe de comportamento		
	Definir projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de objetivos coletivos	- Defender objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)	- Exercício de cidadania - Objetivos coletivos definidos - Aumento da probabilidade de alcançar objetivos coletivos
	Nome da classe de comportamento		
	Defender objetivos coletivos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)		
Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de projetos coletivos	- Defender projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica	- Exercício de cidadania - Projetos coletivos defendidos

exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)			- <i>Aumento da probabilidade de realizar projetos coletivos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Defender projetos coletivos durante realização de atividade acadêmica		

Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Possibilidade de interação com outros seguimentos sociais	Classes de respostas - Interagir com outros seguimentos sociais durante realização de atividades acadêmicas	Classes de estímulos consequentes - Exercício de cidadania - <i>Contato com outras realidades sociais</i> - <i>Aumento da sensibilidade para realidades sociais distintas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Interagir com outros seguimentos sociais durante realização de atividades acadêmicas		

Trecho 52 “O exercício da cidadania, em sentido menos restrito, requer reconhecimento dos desequilíbrios de oportunidades como, por exemplo, de acesso à educação, impostos pelo capitalismo excludente e, também, domínio de habilidade específicas de organização visando definir e defender objetivos e projetos coletivos, articulando com outros seguimentos sociais (...), exercitar o respeito à decisão da maioria. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Decisão da maioria - Necessidade de tomada de decisão em conjunto com outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Respeitar a decisão da maioria durante realização de atividades acadêmicas	Classes de estímulos consequentes - Exercício de cidadania - <i>Decisão da maioria respeitada</i> - <i>Aumento da probabilidade de contribuir para decisões democráticas</i> - <i>Diminuição da probabilidade de agir exclusivamente em prol de objetivos pessoais</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Respeitar a decisão da maioria durante realização de atividades acadêmicas		

Trecho 53	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“A assertividade tem sido definida na literatura clássica como “a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas.” (p. 75)	- Afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas	- Caracterizar conceito de assertividade	- <i>Conceito de assertividade definido</i> - <i>Aumento do conhecimento sobre assertividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de aprender a comportar-se de forma assertiva</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar conceito de assertividade		
Trecho 54	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Usualmente aplicada às situações que envolvem algum risco de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento que requer o autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos.” (p. 75)	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Controlar os próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) controlados</i> - <i>Demonstrar assertividade</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) outra(s) pessoa(s) envolvidas na situação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar os próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 54	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Usualmente aplicada às situações que envolvem algum risco de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento que requer o autocontrole de sentimentos negativos despertados pela	- Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	- Expressar de maneira apropriada próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Expressão apropriada de sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demonstrar assertividade</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de agressividade na interação</i>

ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos. ” (p. 75)			- <i>Aumento da probabilidade de manutenção do vínculo pessoa(s) envolvidas na situação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar de maneira apropriada próprios sentimentos negativos relacionados a comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Situação em que os próprios direitos estão ameaçados</i>	- Defender os próprios direitos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Defesa dos próprios direitos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de manutenção dos próprios direitos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Defender os próprios direitos durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Situação em que os direitos de outra(s) pessoa(s) estão ameaçados</i>	- Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- <i>Defesa dos direitos de outrem</i> - <i>Demonstração de assertividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de manutenção dos direitos de outrem</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Defender os direitos de outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Situação em que os próprios direitos estão ameaçados</i>	- Recusar pedidos feitos por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- <i>Pedido recusado</i>

outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)	- Impossibilidade de atender a pedidos feitos por outra(s) pessoa(s) - Pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)		- Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de atividade - Demonstração de assertividade
	Nome da classe de comportamento		
	Recusar pedidos feitos por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Críticas feitas por outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Lidar com críticas feitas por outra(s) pessoas(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	Classes de estímulos consequentes - <i>Aceitação de críticas</i> - <i>Aumento da probabilidade de modificar o próprio comportamento</i> - <i>Manutenção do vínculo com quem apresentou as críticas</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Lidar com críticas feitas por outra(s) pessoas(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento. ” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento negativo de raiva relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Expressar sentimento negativo de raiva diante comportamento de outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - <i>Sentimento negativo de raiva expresso</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar sentimento negativo de raiva diante comportamento de outra(s) pessoa(s)		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Expressar sentimentos de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- <i>Sentimento de desagrado expresso</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar sentimentos de desagrado relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Sentimento de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Expressar sentimentos de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- <i>Sentimento de desconforto expresso</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar sentimentos de desconforto relacionado ao comportamento de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)	- <i>Situações que envolvem algum risco de consequências negativas</i> - <i>Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Discordância em relação ao comportamento de outra(s) pessoa(s)	- Discordar da opinião de outra(s) pessoa(s)	- <i>Expressão das próprias opiniões para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Conhecimento da(s) outra(s) pessoa(s) na interação sobre seus próprios sentimentos</i> - <i>Demonstração de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Discordar da opinião de outra(s) pessoa(s)		

Trecho 55 “Entre as habilidades dessa classe [assertividade] podem ser destacadas a de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento.” (p.75)	Classes de estímulos antecedentes - Situações que envolvem algum risco de consequências negativas - Conflitos relacionados à realização de atividade acadêmica - Comportamento inadequado de outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - <i>Mudança de comportamento solicitada</i> - <i>Aumento da probabilidade de mudança de comportamento da(s) outra(s) pessoas na interação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar mudança de comportamento para outra(s) pessoa(s)		
Trecho 56 “Expressar opiniões é uma habilidade importante para a construção de relações de confiança, honestas e saudáveis” (p.76)	Classes de estímulos antecedentes - Opiniões acerca de algo	Classes de respostas - Expressar opiniões para outra(s) pessoa(s) durante interação	Classes de estímulos consequentes - Opiniões expressas para outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de construção de relações de confiança, honestas e saudáveis
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar opiniões para outra(s) pessoa(s) durante interação		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência, bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões” (p.76-77)	Classes de estímulos antecedentes - Conteúdo da fala de um(a) interlocutor(a) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	Classes de respostas - Prestar atenção ao conteúdo da fala do(a) interlocutor(a)	Classes de estímulos consequentes - Facilitação da aceitação de outra(s) pessoa(s) a nossas opiniões - <i>Expressão de respeito a(s) outra(s) pessoas na interação</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Prestar atenção ao conteúdo da fala do(a) interlocutor(a)		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a	Classes de estímulos antecedentes - Pontos da divergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Identificar pontos da divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - Pontos de divergência em discussão com outra(s) pessoa(s) identificados

profundidade da divergência , bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões ” (p.76-77)	- <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>		- Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar pontos da divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência , bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões ” (p.76-77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de divergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Caracterizar divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)	- <i>Divergência em discussão com outra(s) pessoa(s) caracterizada</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar divergência em discussão com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência , bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões ” (p.76-77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Identificar pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s)	- <i>Pontos de convergência em discussão com outra(s) pessoa(s) identificados</i> - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar pontos de convergências em discussão com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência , bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões ” (p.76-77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Características de convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Caracterizar convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)	- Convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s) caracterizada - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões

facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões” (p.76-77)	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar convergência em uma discussão com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 57 - Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência, bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância e facilitar a aceitação do outro a nossas opiniões” (p.76-77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Divergência de opiniões durante conversa com outra(s) pessoa(s) sobre atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Expressar discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s)	- Discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s) expressa - Facilitação da aceitação do outro a nossas opiniões
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar discordância em uma discussão com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 58 “As divergências devem ser enfrentadas dentro dos princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferentes opiniões.” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Divergências durante discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar a liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) durante discussão	- <i>Liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) respeitada</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Respeitar a liberdade de expressão de outra(s) pessoa(s) durante discussão		
Trecho 58 “As divergências devem ser enfrentadas dentro dos princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferentes opiniões.” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Divergências durante discussão com outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Respeitar as diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) durante discussão	- <i>Diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) respeitadas</i> - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Respeitar as diferentes opiniões de outra(s) pessoa(s) durante discussão		

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Tentativa de desqualificação feita por outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Desaprovar tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s)	- <i>Tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s) desaprovada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de conflito com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Desaprovar tentativa de desqualificação feita(s) por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s) - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- <i>Avaliar tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomada de decisão democrática</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar tentativa de convencimento feita por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Próprias ideias relacionadas a um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Apresentar para outra(s) pessoa(s) as ideias relacionadas a um tema em discussão	- <i>Próprias Ideias relacionadas a um tema em discussão apresentadas para outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar para outra(s) pessoa(s) as ideias relacionadas a um tema em discussão		

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Fatos relacionados às próprias ideias sobre um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e fatos</i>	- Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com fatos	- <i>Próprias ideias relacionadas a um tema em discussão relacionadas com fatos</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com fatos		

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo.” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Acontecimentos relacionados às próprias ideias acerca de um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i> - <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e acontecimentos</i>	- Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com acontecimentos	- Próprias ideias acerca de um tema em discussão relacionadas com acontecimentos - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com acontecimentos		

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Referências relacionadas às próprias ideias acerca de um tema em discussão - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com referências	- Próprias ideias acerca de um tema em discussão relacionadas com referências - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i>
	Nome da classe de comportamento		

	- <i>Relações entre as próprias ideias acerca de um tema em discussão e acontecimentos referências</i>	
	Nome da classe de comportamento	
	Relacionar as próprias ideias acerca de um tema em discussão com referências	

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentar(em) suas ideias durante discussão	- Oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentarem suas ideias durante discussão criada - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) apresentar(em) suas ideias durante discussão		

Trecho 59 “Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Ideias da outra(s) pessoa(s) na interação - <i>Divergência de ideias</i> - <i>Situações de tomada de decisão relacionada à atividade acadêmica a ser realizada em conjunto</i>	- Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) de sustentar(em) suas ideias durante discussão	- <i>Oportunidade de outra(s) pessoa(s) sustentarem suas ideias</i> - <i>Ampliação dos prontos de discussão</i> - <i>Aumento da probabilidade de tomar decisões em conjunto democraticamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Dar a oportunidade para outra(s) pessoa(s) de sustentar(em) suas ideias durante discussão		

Trecho 60 “A interdependência natural das relações humanas saudáveis implica em reconhecer que muitas de nossas necessidades	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Próprias necessidades</i>	- Reconhecer que muitas de nossas próprias necessidades somente podem ser satisfeitas por meio da mediação das demais pessoas	- Interdependência natural das relações saudáveis

somente podem ser satisfeitas pela mediação das demais pessoas. ” (p.77)	- Possibilidade de mediação de outra(s) pessoa(s) para satisfação de necessidade próprias		
	Nome da classe de comportamento		
	Reconhecer que muitas de nossas próprias necessidades somente podem ser satisfeitas por meio da mediação das demais pessoas		
Trecho 61 “Portanto, discriminar a quem, como e quando os pedidos devem ser feitos são os principais componentes dessa habilidade. ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Avaliar a quem fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- Avaliação de a quem fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a quem fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)		
Trecho 61 “Portanto, discriminar a quem, como e quando os pedidos devem ser feitos são os principais componentes dessa habilidade. ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Avaliar como fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- Avaliação de como fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar como fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)		
Trecho 61 “Portanto, discriminar a quem, como e quando os pedidos devem ser feitos são os principais componentes dessa habilidade. ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Presença de outras pessoas	- Avaliar quando fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)	- Avaliação de a quem fazer pedidos realizada - Manutenção de relações saudáveis - Aumento da probabilidade de ter um pedido atendido por outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		

Nome da classe de comportamento			
Avaliar quando fazer pedidos a outra(s) pessoa(s)			
Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado , mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Pedido feito por uma pessoa desconhecida</i> - <i>Própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida</i>	- <u>Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida</u>	- <i>Disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito de por um desconhecido sem prejudicar a si mesmo(a)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito por uma pessoa desconhecida		
Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado , mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Pedido feito a você quando está atarefado</i> - <i>Própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a)</i> - <i>Avaliação do próprio planejamento</i> - <i>Avaliação do próprio tempo disponível</i>	- <u>Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(s)</u>	- <i>Disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atender a um pedido feito quando você está atarefado(a) sem prejudicar o próprio planejamento</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a própria disponibilidade para atender a um pedido feito quando você está atarefado(s)		
Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado , mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível ” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Amizade com outra pessoa</i> - <i>Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Presença de um(a) amigo(a)</i>	- <i>Fazer pedido para um(a) amigo(a)</i>	- <i>Pedido feito a um(a) amigo(a)</i> - <i>Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer pedido para um(a) amigo(a)		

Trecho 62 “Um pedido pode ser considerado impertinente ou abusivo quando feito a um desconhecido ou a alguém atarefado, mas razoável quando a uma pessoa amiga ou disponível” (p. 77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Necessidade de colaboração de outra(s) pessoa(s) - Disponibilidade da outra pessoa	- Fazer pedido para uma pessoa disponível	- Pedido feito a uma pessoa disponível - Aumento da probabilidade de o pedido ser atendido
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer pedido para uma pessoa disponível		
Trecho 63 “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas de nossa possibilidade de atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre o a necessidade do outro e da ocasião e forma em que é apresentado” (p.77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedido feito outra pessoa - Necessidade da pessoa de ter seu pedido atendido	- Avaliar a necessidade de outra pessoa para aceitar ou recusar um pedido feito por ela	- Necessidade da pessoa que fez o pedido avaliada - Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa - Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a necessidade de outra pessoa para aceitar ou recusar um pedido feito por ela		
Trecho 63 “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas de nossa possibilidade de atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre o a necessidade do outro e da ocasião e forma em que é apresentado” (p.77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedido feito outra pessoa - Ocasão em que outra pessoa faz um pedido	- Avaliar a ocasião em que um pedido é feito por outra pessoa para atendê-lo ou não	- Ocasão para aceitar ou recusar um pedido feito por outra pessoa avaliada - Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa - Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a ocasião em que um pedido é feito por outra pessoa para atendê-lo ou não		

Trecho 63 “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas de nossa possibilidade de atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre o a necessidade do outro e da ocasião e forma em que é apresentado” (p.77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Pedido feito outra pessoa</i> - Forma que outra pessoa apresenta um pedido	- Avaliar a forma que um pedido foi feito por outra pessoa para aceitá-lo ou não	- <i>Forma de um pedido feito por outra pessoa avaliada</i> - <i>Facilitação da decisão de atender ou não a um pedido feito por outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter sobrecarga de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a forma que um pedido foi feito por outra pessoa para aceitá-lo ou não		
Trecho 64 “Atender pedidos razoáveis e pertinentes expressa solidariedade e cooperação” (p.77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s)	- Atender a pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s)	- Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s) atendidos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Atender a pedidos razoáveis feitos por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 64 “Atender pedidos razoáveis e pertinentes expressa solidariedade e cooperação” (p.77)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Perdidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s)	- Atender a pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s)	- Expressão de solidariedade e cooperação - <i>Pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s) atendidos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Atender a pedidos pertinentes feitos por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedidos feitos por outra(s) pessoa(s)	- Avaliar se um pedido feito por outra(s) pessoa(s) é ou não abusivo	- <i>Abusividade de por outra(s) pessoa(s) avaliada</i>
	Nome da classe de comportamento		

desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa". (p. 78)	<i>Avaliar se um pedido feito por outra(s) pessoa(s) é ou não abusivo</i>		
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa”. (p. 78)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s)	- Dizer não a um pedido abusivo feito por outra pessoa sem se desculpar	- Recusa de pedidos abusivos feita de forma apropriada
	Nome da classe de comportamento		
	Dizer não a um pedido abusivo feito por outra pessoa sem se desculpar		
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa”. (p. 78)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s) - <i>Necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo</i>	- <i>Avaliar necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s) avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de recusar a um pedido abusivo de forma apropriada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Avaliar necessidade de apresentar breve justificativa ao recusar pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>		
Trecho 65 “Recusar pedidos abusivos de maneira apropriada envolve, em princípio, algumas habilidades como dizer não sem se desculpar ou, se necessário, apresentando breve justificativa”. (p. 78)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Pedidos abusivos feitos por outra(s) pessoa(s) - <i>Avaliação da necessidade de apresentar breve justificativa para recusar um pedido abusivo feito por outra(s) pessoa(s)</i>	- Apresentar breve justificativa ao recusar um pedido abusivo feito por outra pessoa	- <i>Breve justificativa apresentada</i> - Recusa de pedidos abusivos feita de forma apropriada
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar breve justificativa ao recusar um pedido abusivo feito por outra pessoa		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) - <i>Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas</i>	- Pedir desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos	- <i>Pedido de desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos realizado</i> - Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s) - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
Pedir desculpas para outra(s) pessoa(s) após desentendimentos			
Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) - <i>Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas</i>	- Admitir os próprios equívocos para outra(s) pessoa(s) durante desentendimentos	Classes de estímulos consequentes - <i>Equívocos admitidos</i> - Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s) - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
Admitir os próprios equívocos para outra(s) pessoa(s) durante desentendimentos			
Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) - <i>Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas</i>	- Esclarecer mal entendidos durante desentendimentos com outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - <i>Mal entendidos ocorridos durante</i> desentendimentos com outra(s) pessoa(s) esclarecidos - Diminuição de ressentimentos com outra(s) pessoa(s) - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
Nome da classe de comportamento			
Esclarecer mal entendidos durante desentendimentos com outra(s) pessoa(s)			

Trecho 66 “Pedir desculpas significa admitir equívocos, desfazer mal-entendidos, diminuir ressentimentos e estabelecer a intenção de superar divergências no relacionamento” (p. 78)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) - <i>Desentendimento com outra(s) pessoa(s) durante a realização de atividades acadêmicas</i>	- Expressar interesse em superar divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)	- Interesse em superar divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s) expresso - Diminuição de ressentimentos - <i>Manutenção de vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar interesse em superar divergências no relacionamento com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 67 “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” (p.80)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Expressar raiva provocada pelo comportamento de outra(s) pessoa(s) diretamente a ela(s)	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) mudar(em) o(s) seu(s) comportamento(s)</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Expressar raiva provocada pelo comportamento de outra(s) pessoa(s) diretamente a ela(s)		
Trecho 67 “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” (p.80)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) que provoca sentimentos de raiva	- Pedir para outra(s) pessoa(s) mudança de comportamento	- <i>Aumento da probabilidade de a(s) outra(s) pessoa(s) mudar(em) o(s) seu(s) comportamento(s)</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Pedir para outra(s) pessoa(s) mudança de comportamento		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Referir-se ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis e não a ela	- <i>Referência ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
Nome da classe de comportamento			
Referir-se ao comportamento da outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis e não a ela			

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Especificar claramente o foco do desagrado no comportamento da outra pessoa	Classes de estímulos consequentes - <i>Foco do desagrado no comportamento da outra pessoa especificado</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
Nome da classe de comportamento			
Especificar claramente o foco do desagrado no comportamento da outra pessoa			

	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos de outra pessoa considerados inconvenientes	- Próprios sentimentos diante dos comportamentos de outra pessoa considerados inconvenientes do outro expressados - Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado - Expressão de assertividade
Nome da classe de comportamento Expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos de outra pessoa considerados inconvenientes			

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagrado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Descrever claramente o comportamento que gostaria que a outra pessoa emitisse	Classes de estímulos consequentes - Comportamento que gostaria que o outro emitisse descrito - Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado - Expressão de assertividade
Nome da classe de comportamento Descrever claramente o comportamento que gostaria que a outra pessoa emitisse			

	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagradado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagradado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Solicitar pequenas mudanças de comportamento para outra pessoa de cada vez	- <i>Pequenas mudanças de comportamento solicitadas de cada vez</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
Nome da classe de comportamento Solicitar pequenas mudanças de comportamento para outra pessoa de cada vez			

Trecho 68 “Para lidar com situações que envolvem expressão de raiva ou desagradado com mudança de comportamento (...): referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagradado; expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes do outro; descrever claramente o comportamento que gostaria que o outro emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez; apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada” (p. 82)	- Comportamento de outra pessoa que produz sentimentos desagradáveis	- Apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento de outra pessoa na direção solicitada	Classes de estímulos consequentes - <i>Consequências positivas diante das eventuais mudanças no comportamento de outra pessoa na direção solicitada apresentadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de o comportamento que produz sentimentos desagradáveis ser modificado</i> - <i>Expressão de assertividade</i>
Nome da classe de comportamento Apresentar consequências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento de outra pessoa na direção solicitada			

	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 69	“ Reconhecer os próprios sentimentos , mesmo aqueles socialmente reprováveis é parte importante do desenvolvimento socioafetivo ” (p.83)		
- Próprios sentimentos produzidos durante interação com outra(s) pessoa(s)		- Reconhecer os próprios sentimentos durante interações com outra(s) pessoa(s)	- Melhora no próprio desenvolvimento socioafetivo
Nome da classe de comportamento			
Reconhecer os próprios sentimentos durante interações com outra(s) pessoa(s)			
Trecho 70	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p.84-85)	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Lidar com críticas apresentadas por outra(s) pessoa(s)	- <i>Aumento da clareza sobre as consequências dos próprios comportamentos</i> - <i>Manutenção do vínculo com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Lidar com críticas apresentadas por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 70	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p.84-85)	- <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	- Avaliar se a crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato	- <i>Avaliação sobre a crítica tratar de um fato ou de uma percepção sobre um fato realizada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar se a crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) trata de um fato ou de uma percepção sobre um fato		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 70	- Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Distinguir fato de percepção	- Fato distinguido de percepção - Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada
Nome da classe de comportamento			
Distinguir fato de percepção			

Trecho 70	Classes de estímulos antecedentes			Classes de respostas		Classes de estímulos consequentes	
	- Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto			- Avaliar se a crítica foi feita por outra(s) pessoa(s) de maneira apropriada		- Forma com que a crítica foi feita avaliada - Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada	
				Nome da classe de comportamento			
				Avaliar se a crítica foi feita por outra(s) pessoa(s) de maneira apropriada			

Trecho 70	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p.84-85)	- Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada por outra(s) pessoa(S)	- Ocasão em que a crítica foi feita avaliada - Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar ocasião que a crítica foi apresentada por outra(s) pessoa(S)		

Trecho 70 “A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p.84-85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	Classes de respostas - Avaliar objetivo da crítica apresentada por outra(s) pessoa(s)	Classes de estímulos consequentes - <i>Objetivos da crítica avaliados</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	Nome da classe de comportamento Avaliar objetivo da crítica apresentada por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 70 “A habilidade de lidar com críticas depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (trata-se de um fato ou de percepção sobre um fato?); b) forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); c) ocasião (o momento foi o melhor?); d) objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?).” (p.84-85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Crítica apresentada por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica em conjunto</i>	Classes de respostas - <i>Distinguir crítica de desabafo</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica distinguida de desabafo</i> - <i>Aumento da probabilidade de reagir a críticas de forma adequada</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Distinguir crítica de desabafo</i>		
Trecho 71 “Se a crítica atende a todos os critérios acima [veracidade, forma, ocasião e objetivo], ela deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra pessoa. Se o primeiro critério [baseada e percepção] não se aplica, ela deve ser rejeitada, esclarecendo-se ao interlocutor” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes - Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	Classes de respostas - Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica aceita como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa</i> - <i>Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)</i>
	Nome da classe de comportamento Aceitar crítica como tentativa de ajuda por parte da outra pessoa		

Trecho 71 “Se a crítica atende a todos os critérios acima [veracidade, forma, ocasião e objetivo], ela deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra pessoa . Se o primeiro critério [baseada e percepção] não se aplica, ela deve ser rejeitada, esclarecendo-se ao interlocutor ” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Crítica avaliada como não verdadeira</i> - <i>Crítica inapropriada</i> - <i>Crítica feita em momento inadequado</i> - <i>Crítica feita sem objetivo adequado</i>	- Rejeitar crítica inadequada feita por outra(s) pessoas	- Crítica inadequada feita por outra(s) pessoa(s) rejeitada - <i>Diminuição da probabilidade de se autoavaliar negativamente desnecessariamente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Rejeitar crítica inadequada feita por outra(s) pessoas		
Trecho 71 “Se a crítica atende a todos os critérios acima [veracidade, forma, ocasião e objetivo], ela deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra pessoa . Se o primeiro critério [baseada e percepção] não se aplica, ela deve ser rejeitada, esclarecendo-se ao interlocutor ” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Crítica avaliada como verdadeira - Crítica apropriada - Crítica feita em momento adequado - Crítica feita com objetivo de produzir mudança	- Esclarecer-se com o(a) interlocutor(a) que apresentou críticas ao seu comportamento	- <i>Manutenção do vínculo com a(s) pessoa(s) que apresentou crítica(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Esclarecer-se com o(a) interlocutor(a) que apresentou críticas ao seu comportamento		
Trecho 72 “Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, aceitando-se o seu conteúdo , porém esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos .” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Aceitar o conteúdo de uma crítica apresentada por outra pessoa	- <i>Conteúdo da crítica feita por outra pessoa aceito</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Aceitar o conteúdo de uma crítica apresentada por outra pessoa		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 72 “Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, aceitando-se o seu conteúdo, porém esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos.” (p.85)	- Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma - Crítica baseada em fatos, feita em ocasião inadequada - Crítica baseada em fatos, mas com objetivo inadequado	- Esclarecer para a pessoa que crítica quando algum aspecto da crítica for inadequado	- Inadequação de aspectos de uma crítica esclarecidos para a pessoa que criticou
	Nome da classe de comportamento		
	Esclarecer para a pessoa que critica quando algum aspecto da crítica for inadequado		
Trecho 72 “Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, aceitando-se o seu conteúdo, porém esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos.” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes - Crítica baseada em fatos, mas avaliada como inadequada em forma	Classes de respostas - Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita de forma inadequada	Classes de estímulos consequentes - Inadequação da forma da crítica indicada para a pessoa que a apresentou
	Nome da classe de comportamento		
	Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita de forma inadequada		
Trecho 72 “Se o primeiro critério [veracidade] se aplica e um dos demais [forma, ocasião e objetivo] não, ela pode ser parcialmente respondida, aceitando-se o seu conteúdo, porém esclarecendo ao interlocutor quanto à sua inadequação nos demais aspectos.” (p.85)	Classes de estímulos antecedentes - Crítica baseada em fatos, mas feita em momento inadequado	Classes de respostas - Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita em momento inadequado	Classes de estímulos consequentes - Inadequação do momento que uma crítica foi apresentada indicada para a pessoa que criticou
	Nome da classe de comportamento		
	Indicar para a pessoa que faz uma crítica quando ela é feita em momento inadequado		
Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns	Classes de estímulos antecedentes - Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s)	Classes de respostas - Criticar o comportamento de outra pessoa de forma socialmente competente	Classes de estímulos consequentes - Crítica ao comportamento de outra pessoa feita de forma socialmente competente

cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	- <i>Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento	
	Criticar o comportamento de outra pessoa de forma socialmente competente	

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de respostas - Criticar o comportamento de outra pessoa para contribuir com o desenvolvimento dela	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica ao comportamento de outra pessoa feita para contribuir com o desenvolvimento dela</i> - <i>Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Criticar o comportamento de outra pessoa para contribuir com o desenvolvimento dela		

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Observações sobre o comportamento de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Críticas ao comportamento de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Momento a sós com a pessoa para quem irá apresentar uma crítica</i>	Classes de respostas - Dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica feita de forma discreta</i> - <i>Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa</i> - <i>Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação		

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Comportamento de outra(s) pessoa(s) alvo de crítica</i>	Classes de respostas - Orientar-se ao comportamento que a pessoa apresenta ao apresentar uma crítica	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica feita de forma adequada</i> - <i>Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado</i> - <i>Aumento da clareza acerca do comportamento criticado para a pessoa que recebe a crítica</i>
	Nome da classe de comportamento Orientar-se ao comportamento que a pessoa apresenta ao apresentar uma crítica		
Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de respostas - Controlar as próprias emoções ao apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	Classes de estímulos consequentes - <i>Emoção excessiva controlada</i>
	Nome da classe de comportamento Controlar as próprias emoções ao apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa		
Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Próprias emoções relacionadas à crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Próprio tom de voz</i>	Classes de respostas - Apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa em tom adequado	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica ao comportamento de outra pessoa apresentada em tom adequado</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar a crítica em tom adequado</i> - <i>Manutenção do vínculo com a pessoa cujo comportamento foi criticado</i> - <i>Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento foi alvo de crítica</i>

desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa em tom adequado		

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Situações possíveis para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Identificar situação adequada para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Situação adequada para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa identificada - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar situação adequada para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa		

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Condições da pessoa cujo comportamento será criticado	- Avaliar condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica	- Condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica avaliadas - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar condições da pessoa cujo comportamento será alvo de crítica		

Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Adequar-se à situação para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa	- Crítica feita em situação adequada - Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa

diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)			- Diminuição da probabilidade de constranger a pessoa cujo comportamento será alvo de crítica
	Nome da classe de comportamento		
	Adequar-se à situação para apresentar crítica ao comportamento de outra pessoa		
Trecho 73 “Fazer críticas de forma socialmente competente e construtiva requer alguns cuidados, tais como: a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (...); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (...).” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Avaliação da situação para apresentar uma crítica ao comportamento de outra pessoa	- Adequar-se às condições da outra pessoa para criticar o seu comportamento	- Aumento da probabilidade de a crítica ser aceita pela outra pessoa - Diminuição da probabilidade de apresentar críticas inadequadas ao comportamento de outra pessoa
	Nome da classe de comportamento		
	Adequar-se às condições da outra pessoa para criticar o seu comportamento		
Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Técnica do sanduíche que consiste em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva	- Caracterizar “técnica do sanduíche” para fazer críticas ao comportamento de outras pessoas de forma adequada	- Técnica do sanduíche caracterizada - Aumento da probabilidade de utilizar a técnica do sanduíche para criticar o comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de fazer críticas de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar “técnica do sanduíche” para fazer críticas ao comportamento de outras pessoas de forma adequada		

autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)				
Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aspectos positivos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	- Identificar aspectos positivos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Aspectos positivos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado - Aumento da probabilidade de elaborar críticas de forma adequada	
	Nome da classe de comportamento			
	Identificar aspectos positivos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado			
Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
	- Comportamento de outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aspectos positivos de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	- Identificar aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado - Aumento da probabilidade de elaborar críticas de forma adequada	
	Nome da classe de comportamento			
	Identificar aspectos positivos de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado			

autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)			
Trecho 74	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que que receberá uma crítica	- Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- Crítica iniciada mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade
Nome da classe de comportamento			
Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado			

Trecho 74	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que receberá uma crítica	- Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado	- <i>Crítica iniciada mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela</i> - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade
	Nome da classe de comportamento		
	Iniciar a crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos da pessoa que terá um comportamento criticado		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto negativo de comportamento da pessoa que receberá uma crítica	- Referir-se ao aspecto negativo do comportamento da pessoa que receberá uma crítica	- Referência a algo negativo realizada - Aumento da probabilidade de a pessoa modificar o comportamento com aspecto negativo
Nome da classe de comportamento			
Referir-se ao aspecto negativo do comportamento da pessoa que receberá uma crítica			

Trecho 74 “Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto positivo de comportamentos da pessoa que receberá uma crítica	- Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	Classes de estímulos consequentes - <i>Crítica encerrada mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado</i> - Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção

			- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade
Nome da classe de comportamento			
Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado			

Trecho 74	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada como “técnica do sanduíche” que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (...), projeção (...), ironia ou agressividade (...), apelar para sentimentos de lealdade (...), manifestar autopiedade (...) e outras formas menos comuns” (p. 85)	- Comportamentos de outra(s) pessoa(s) - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Produto de comportamentos de outra(s) pessoa(s) - Crítica ao comportamento de outra(s) pessoa(s) - Aspecto positivo de produtos de comportamentos da pessoa que que receberá uma crítica	- Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado	- <i>Crítica encerrada mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado</i> - <i>Aumento da probabilidade de a crítica ao comportamento de outra pessoa ser bem recebida por ela</i> - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir de forma defensiva - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com negação - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com projeção - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com ironia

			- Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com agressividade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir apelo a sentimentos de lealdade - Diminuição da probabilidade de a pessoa cujo comportamento será criticado reagir com manifestação de autopiedade
Nome da classe de comportamento			
Encerrar crítica mencionando um aspecto positivo de produtos de comportamentos apresentados pela pessoa que terá um comportamento criticado			

Trecho 75	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	- <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Expressão de sentimentos negativos por outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Dificuldades apresentadas por outra(s) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica</i> - <i>Queixas apresentadas por outra(s) pessoas(s) durante interação</i>	- Comunicar-se de forma verdadeiramente empática com outra(s) pessoa(s)	- Validação do sentimento de outra(s) pessoa(s) - Diminuição da tensão sentida pela(s) outra(s) pessoa(s) - Produção de alívio para a(s) outra(s) pessoa(s) - Disposição em partilhar dificuldades com outra(s) pessoa(s) - Disposição em partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s) - Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - Diminuição de sentimento de desvalia em outra(s) pessoa(s) - Diminuição de sentimento de culpa em outra(s) pessoa(s) - Diminuição de sentimento de vergonha em outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de recuperação de autoestima pela(s) outra(s) pessoa(s)

			- Aumento da probabilidade de melhora na autoestima de outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Comunicar-se de forma verdadeiramente empática com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Expressões faciais de outra(s) pessoas(s)	- Observar as expressões faciais de outra(s) pessoas(s)	- Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática
	Nome da classe de comportamento		
	Observar as expressões faciais de outra(s) pessoas(s)		
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Expressões corporais de outra(s) pessoas(s)	- Observar expressões corporais de outra(s) pessoa(s)	- Aumento da probabilidade de identificar emoções negativas em outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma empática
	Nome da classe de comportamento		
	Observar expressões corporais de outra(s) pessoa(s)		
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar dificuldades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)	- Validar sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)	- Validação de sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s) - Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s)

difficultades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)			- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Validar sentimentos expressados por outra(s) pessoa(s)</i>		
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar difficultades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias difficultades - Difficultades de outra(s) pessoa(s)	- <i>Dispor-se a partilhar difficultades com outra(s) pessoa(s)</i>	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - <i>Difficultades partilhadas com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Dispor-se a partilhar difficultades com outra(s) pessoa(s)</i>		
Trecho 75 “A comunicação verdadeiramente empática pode: a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão produzindo alívio; c) gerar disposição em partilhar difficultades ou êxitos estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimento de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima” (p. 87)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias êxitos - Êxitos de outra(s) pessoa(s)	- <i>Dispor-se a partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s)</i>	- Estabelecimento de vínculos de amizade - Fortalecimento de vínculos de amizade - <i>Êxitos partilhados com outras pessoas</i> - <i>Demonstração de empatia para outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Dispor-se a partilhar êxitos com outra(s) pessoa(s)</i>		
Trecho 76 “Coordenar grupo” (p.90)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Possibilidade de coordenar grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Coordenar grupo durante realização de atividades acadêmicas em conjunto	- Grupo coordenado

Nome da classe de comportamento	
Coordenar grupo durante realização de atividades acadêmicas em conjunto	
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	Classes de estímulos antecedentes
	Classes de respostas
	Classes de estímulos consequentes
Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar qualidades de um bom líder ou coordenador de grupo</i>	
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	Classes de estímulos antecedentes
	Classes de respostas
	Classes de estímulos consequentes
Nome da classe de comportamento <i>Avaliar o grau de envolvimento de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica</i>	
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	Classes de estímulos antecedentes
	Classes de respostas
	Classes de estímulos consequentes

			de um grupo durante realização de atividade acadêmica
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar o grau de participação de membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Incentivar o envolvimento de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Envolvimento de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica incentivado - Aumento da probabilidade de engajamento de membros de um grupo na atividade a ser realizada
	Nome da classe de comportamento		
	Incentivar o envolvimento de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 77 “Uma das qualidades de um bom líder ou coordenador é a de promover o envolvimento e a participação de todos.” (p. 90)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Coordenação de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica	- Participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica incentivada - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para alguns membros de um grupo - Aumento da probabilidade de aprendizagem semelhante entre membros de um grupo
	Nome da classe de comportamento		
	Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade acadêmica		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo</i>	- Estimular a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo	- <i>Continuidade a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo estimulada</i> - <i>Aumento da probabilidade de constância no trabalho de membros de um grupo</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Estimular a continuidade da execução de tarefas por membros de um grupo		
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo</i>	Classes de respostas - Avaliar a coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade	Classes de estímulos consequentes - Coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade avaliada - Aumento da probabilidade de melhorar ou produzir coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar a coesão entre produtos de partes de uma atividade a ser realizada em grupo e produtos de outras partes da mesma atividade		
Trecho 78	Classes de estímulos antecedentes - <i>Liderança de grupo</i>	Classes de respostas - Modificar características de produtos de partes constituintes de uma atividade	Classes de estímulos consequentes - <i>Características de produtos de partes constituintes de uma atividade modificadas</i>

“(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas relacionadas à atividade a ser realizada por membros de um grupo - Baixo grau de coesão entre produtos de tarefas de uma mesma atividade - Ausência de coesão entre produtos de tarefas de uma mesma atividade	considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade	<i>considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade</i> - Aumento da probabilidade de ocorrer coesão entre produtos de diferentes partes de uma atividade acadêmica realizada por membros de um grupo
Nome da classe de comportamento			
Modificar características de produtos de partes constituintes de uma atividade considerando coesão com produtos de outras partes da mesma atividade			

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Incentivar os membros de um grupo a manterem a atenção na atividade a ser realizada	Classes de estímulos consequentes - Membros de um grupo incentivados a manterem a atenção na atividade a ser realizada
Nome da classe de comportamento			
Incentivar os membros de um grupo a manterem a atenção na atividade a ser realizada			

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo	Classes de estímulos consequentes - Objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo propostos

continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	- <i>Objetivos possíveis para a atividade a ser realizada</i>	Nome da classe de comportamento
	Propor objetivos para realização de atividade em conjunto com membros de um grupo	

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Procedimentos possíveis para realizar a atividade em conjunto</i>	- Propor em conjunto com membros de um grupo os procedimentos para realização de uma atividade	- Procedimentos para realização de uma atividade propostos em conjunto com membros de um grupo - Aumento da clareza dos membros de um grupo sobre procedimentos necessários para realização da atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Propor em conjunto com membros de um grupo os procedimentos para realização de uma atividade		

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos,	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo</i>	- <i>Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo</i>	- <i>Objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada</i>
	Nome da classe de comportamento		

<i>Identificar objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo</i>				
procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
		<i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Listar partes necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo	- Tarefas necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo listadas - Aumento da probabilidade de que os membros do grupo atinjam o(s) objetivos da atividade acadêmica a ser realizada - Facilitação da divisão de responsabilidades relacionados as tarefas necessárias para realização da atividade
		Nome da classe de comportamento		
		<i>Listar partes necessárias para atingir objetivo(s) de atividade acadêmica a ser realizada em grupo</i>		
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
		- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Responsabilidades relativas às partes de uma atividade a ser realizada por membros de um grupo	- Distribuir entre membros de um grupo responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto	- Responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto distribuídas entre membros de um grupo - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam de forma semelhante para a realização da atividade - Aumento da probabilidade de membros de um grupo obterem consequências

contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)			semelhantes em decorrência da realização de atividade conjunta - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para um ou mais integrantes de um grupo
Nome da classe de comportamento			
Distribuir entre membros de um grupo responsabilidades relacionadas às partes constituintes de uma atividade a ser realizada em conjunto			

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Demandas relativas à realização de uma atividade acadêmica a ser realizada por membros de um grupo</i>	Classes de respostas - <i>Contribuir com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de aprender em medida semelhantes aos outros membros de um grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter consequências decorrentes das atividades semelhantes às obtidas por outros membros de um grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de ser avaliado positivamente por outros membros de um grupo</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Contribuição com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de aprender em medida semelhantes aos outros membros de um grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter consequências decorrentes das atividades semelhantes às obtidas por outros membros de um grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de ser avaliado positivamente por outros membros de um grupo</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Contribuir com partes de uma atividade a ser realizada com membros de um grupo</i>		

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos,	Classes de estímulos antecedentes - <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Receio de algum(a) integrante do grupo relacionado à atividade a ser realizada</i>	Classes de respostas - <i>Incentivar membros de um grupo a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Membros de um grupo incentivados a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto</i>
	Nome da classe de comportamento		

procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Incentivar membros de um grupo a trabalhar em partes de uma atividade realizada em conjunto		
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes - Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Baixo grau de clareza acerca de informações relevantes para a realização de atividade acadêmica	Classes de respostas - Fazer perguntas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto	Classes de estímulos consequentes - Perguntas feitas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto - Aumento da probabilidade de obter respostas dos membros do grupo - Demonstração de interesse em informações trazidas por outros membros de um grupo
Nome da classe de comportamento Fazer perguntas para membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto			
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover	Classes de estímulos antecedentes - Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Baixo grau de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada - Ausência de participação de um(a) ou mais integrantes de um grupo na atividade a ser realizada	Classes de respostas - Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto	Classes de estímulos consequentes - Participação de todos os membros de um grupo incentivada - Diminuição da probabilidade de sobrecarga de trabalho para membros de um grupo - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo contribuam com a atividade em medidas semelhantes

contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Nome da classe de comportamento		
	Incentivar a participação de todos os membros de um grupo durante realização de atividade em conjunto		

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	<i>Liderança de grupo</i> - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias dos membros de um grupo relacionadas a atividade a ser realizada em conjunto	- Sugerir aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto	- Sugestão aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto realizada - Aumento da probabilidade de que os membros de um grupo apresentem suas ideias - Aumento da probabilidade de membros de um grupo engajarem-se na atividade a ser realizada em conjunto
	Nome da classe de comportamento		
	Sugerir aos membros de um grupo que apresentem suas ideias relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto		

Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Liderança de grupo - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ideias apresentadas por integrantes de um grupo	- Organizar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto	- Ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto organizadas - Aumento da probabilidade de tomar decisões adequadas à realização da atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Organizar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto		

encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)			
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Ideias insuficientemente elaboradas por integrantes de um grupo</i>	- Elaborar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto	- <i>Ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto elaboradas</i> - <i>Aumento da clareza para membros de um grupo sobre ideias as apresentadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Elaborar ideias apresentadas por membros de um grupo para realização de atividade em conjunto		
Trecho 78 “(…) o líder eficaz não é aquele que garante a execução de uma tarefa pelo grupo, mas aquele que, simultaneamente, garante sua continuidade e coesão para outras tarefas. Para a primeira função, definem as habilidades de focalizar o grupo na tarefa (estabelecer com o grupo os objetivos, procedimentos e divisão de responsabilidades), promover contribuições (encorajar, fazer perguntas, garantir a participação de todos), organizar e elaborar as ideias do grupo e encaminhar sua autoavaliação em relação aos objetivos.” (p. 91)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Liderança de grupo</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos de uma atividade a ser realizada em grupo</i> - <i>Próprio desempenho relacionado aos objetivos de atividade a ser realizada em grupo</i> - <i>Desempenho de membros de um grupo relacionados aos objetivos de uma atividade acadêmica</i>	- Apresentar para membros de um grupo a própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto	- <i>Própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto apresentada para membros de um grupo</i> - <i>Aumento da clareza para membros de um grupo sobre desempenhos relativos à atividade realizada</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Apresentar para membros de um grupo a própria avaliação de resultados relacionados aos objetivos de uma atividade realizada em conjunto		

Trecho 79	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Coordenação de grupo - Habilidade de convencer - Habilidade de negociar	- <i>Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo</i>	- Habilidades de um bom coordenador de grupo identificadas - Aumento da probabilidade de desenvolver habilidades de um bom coordenador de grupo
	Nome da classe de comportamento <i>Identificar habilidades de um bom coordenador de grupo</i>		

Trecho 79	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características da habilidade de convencer</i> - <i>Produção de argumentos</i> - <i>Clareza sobre os objetivos relacionados a uma decisão a ser tomada coletivamente</i> - <i>Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na tomada de decisão</i>	- <i>Caracterizar habilidade de convencer</i>	- <i>Habilidade de convencer caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de convencer</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de convencer</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar habilidade de convencer</i>		

Trecho 79	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Características da habilidade de negociar</i> - <i>Avaliação das possibilidades de ganhos na situação</i> - <i>Avaliação das possibilidades de perdas na situação</i>	- <i>Caracterizar habilidade de negociar</i>	- <i>Habilidade de negociar caracterizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório a habilidade de negociar</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório a habilidade de negociar</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar habilidade de negociar</i>		

credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	- Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação		
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar habilidade de negociar		
Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo em conjunto com membros de um grupo - Avaliação dos objetivos relacionados à atividade a ser realizada - Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação - Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação	Classes de respostas - Convencer membros de um grupo durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto	Classes de estímulos consequentes - Membros de um grupo convencidos durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto - Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento
	Nome da classe de comportamento		
	Convencer membros de um grupo durante processo de decisão relacionado à atividade a ser realizada em conjunto		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	- <i>Avaliação das possibilidades de ganhos na situação</i> - <i>Avaliação das possibilidades de perdas na situação</i> - <i>Clareza sobre os interesses das pessoas envolvidas na negociação</i> - <i>Identificação de possibilidades de equilíbrio entre os objetivos das pessoas envolvidas na negociação</i> - <i>Identificação de aspectos comuns entre os interesses das pessoas envolvidas na negociação</i>	- Negociar com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto	- <i>Negociação com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto realizada</i> - <i>Facilitação de proposta de encaminhamentos a partir de decisão tomada por meio de convencimento</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Negociar com membros de um grupo durante processos de decisão relacionadas à atividade a ser feita em conjunto		

Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	Classes de estímulos antecedentes - Competência do coordenador - Sua credibilidade junto ao grupo	Classes de respostas - <i>Identificar relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado identificada</i> - <i>Aumento da probabilidade de se comportar buscando demonstrar credibilidade para membros de um grupo</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar relação de dependência entre competência de um coordenador e sua credibilidade junto a membros do grupo coordenado		

Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência	Classes de estímulos antecedentes - <i>Interações com membros de um grupo durante coordenação</i> - <i>Clareza sobre informações relevantes para membros de um grupo durante coordenação</i>	Classes de respostas - <i>Desenvolver relação de confiança com membros de um grupo durante coordenação</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Aumento da probabilidade de ser avaliado como um coordenador de grupo competente</i> - <i>Aumento da probabilidade de ser avaliado como um coordenador de grupo com credibilidade</i>

do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	Nome da classe de comportamento <i>Desenvolver relação de confiança com membros de um grupo durante coordenação</i>		
Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Interações com membros de um grupo durante coordenação</i> - <i>Interesses individuais de integrantes de um grupo</i> - <i>Aspectos comuns entre interesses de integrantes de um grupo</i>	Classes de respostas - <i>Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Semelhanças entre interesses de membros de um grupo identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir interesses coletivos para um grupo</i> - <i>Facilitação do processo de defesa de interesses coletivos durante realização de atividade em grupo</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Identificar semelhanças entre interesses de membros de um grupo</i>		
Trecho 79 “As habilidades e convencer e negociar também fazem parte da tarefa de um bom coordenador, especialmente quando as soluções do grupo devem consensuais. Nesse sentido, grande parte da competência do coordenador depende de sua credibilidade junto ao grupo, dada sua história de defesa dos interesses coletivos e confiança que o grupo deposita em sua mediação” (p.91)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Interesses coletivos</i> - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Coordenação de grupo durante realização de atividade</i>	Classes de respostas - <i>Defender interesses coletivos durante coordenação de grupo de trabalho</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Interesses coletivos defendidos</i> - <i>Aumento da confiança que os membros de um grupo depositam na mediação da pessoa que coordena</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Defender interesses coletivos durante coordenação de grupo de trabalho</i>		
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um	Classes de estímulos antecedentes - <i>Características da habilidade de falar em público</i>	Classes de respostas - <i>Caracterizar habilidade de falar em público</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Habilidade de falar em público caracterizada</i>

conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final. " (p.92)	- Controle da própria ansiedade - Conjunto de componentes cognitivos - Conjunto de componentes metacognitivos - Conjunto de componentes interpessoais		- <i>Aumento da probabilidade de desenvolver habilidade de falar em público</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar habilidade de falar em público</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar habilidade de falar em público		
Trecho 80 "A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final. " (p.92)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Presença de pessoas dispostas escutar uma exposição oral</i> - Controle da própria ansiedade produzida pela necessidade de falar em público	- Falar em público	- <i>Fala em público realizada</i> - <i>Acesso das pessoas que escutaram as informações contidas na fala realizada</i>
	Nome da classe de comportamento		
Trecho 80 "A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final. " (p.92)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Presença de pessoas dispostas a escutar uma exposição oral</i> - Ansiedade produzida pela necessidade de falar em público	- Controlar a própria ansiedade produzida pela necessidade de falar em público	- <i>Ansiedade produzida pela necessidade de falar em público controlada</i> - <i>Aumento da probabilidade de falar de forma clara para o público</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ter a própria ansiedade percebida pelo público</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar a própria ansiedade produzida pela necessidade de falar em público		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p.92)	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Presença de pessoas dispostas a escutar uma exposição oral</i> - <i>Quando a exposição não se dá de improviso</i>	- Planejar uma exposição oral pública	- <i>Exposição oral planejada</i> - <i>Aumento da probabilidade de atingir os objetivos da exposição oral a ser realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar as próprias emoções durante exposição oral</i>
		Nome da classe de comportamento Planejar uma exposição oral pública	
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p.92)	- <i>Necessidade de realizar exposição oral publicamente</i> - <i>Objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente</i>	- <i>Identificar objetivo(s) de uma exposição oral pública</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Objetivo(s) de uma exposição oral pública identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) da exposição</i>
		Nome da classe de comportamento <i>Identificar objetivo(s) de uma exposição oral pública</i>	
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p.92)	- <i>Necessidade de realizar exposição oral publicamente</i> - <i>Ausência de objetivos relacionados à uma exposição oral a ser realizada publicamente</i> - <i>Baixo grau de clareza acerca do(s) objetivo(s) de uma exposição oral a ser realizada publicamente</i>	- <i>Propor objetivo(s) para uma exposição oral pública</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Objetivo(s) para uma exposição oral pública propostos</i> - <i>Aumento da probabilidade de verbalizar informações coerentes com o(s) objetivo(s) propostos para a exposição</i>
		Nome da classe de comportamento <i>Propor objetivo(s) para uma exposição oral pública</i>	

Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de realizar exposição oral publicamente - Início da exposição oral - Objetivo(s) da exposição oral	Classes de respostas - Iniciar uma exposição oral apresentando o(s) seu(s) objetivo(s) para o público	Classes de estímulos consequentes - Exposição oral iniciada com apresentação do(s) seu(s) objetivo(s) para o público - Aumento da probabilidade de membros da audiência engajarem-se no conteúdo da exposição oral
	Nome da classe de comportamento		
	Iniciar uma exposição oral apresentando o(s) seu(s) objetivo(s) para o público		
Trecho 80 “A habilidade de falar em público, além do controle da ansiedade, envolve um conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos e interpessoais, requeridos desde o planejamento de uma exposição (quando ela não se dá de improviso) até a sua avaliação final.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Exposição oral finalizada - Reação das pessoas que compõe a audiência - Relação entre tempo disponibilizado e tempo utilizado - Próprias emoções relacionadas a exposição oral realizada - Relação entre objetivo(s) da exposição oral e resultados produzidos	Classes de respostas - Avaliar uma exposição oral pública	Classes de estímulos consequentes - Exposição oral pública avaliada - Aumento da probabilidade de modificar exposições orais posteriores melhorando-as
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar uma exposição oral pública		
Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Componentes cognitivos relevantes para uma apresentação oral - Identificação de características das pessoas que compõe a audiência da apresentação oral a ser realizada - Avaliação do próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser	Classes de respostas - Identificar componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral	Classes de estímulos consequentes - Componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral identificados - Facilitação do planejamento de uma apresentação oral a ser realizada

	transmitido por meio de apresentação oral pública		
	- Preparação de recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada		
Nome da classe de comportamento			
Identificar componentes cognitivos relevantes para a realização de uma apresentação oral			

Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i>	- Identificar características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada	- <i>Características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada</i>
	- <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i>		- <i>Aumento da probabilidade de comunicar-se de forma efetiva com as pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral</i>
	- Características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada		
	Nome da classe de comportamento		
Identificar características das pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral a ser realizada			

Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral pública</i> - Conteúdo a ser transmitido - <i>Próprio repertório de informações relacionadas ao tema de uma apresentação oral a ser realizada</i>	- Avaliar o próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública	- <i>Próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública avaliado</i> - <i>Aumento da chance de obter êxito em exposição oral pública</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar o próprio repertório de informações sobre o conteúdo a ser transmitido em exposição oral pública		

Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Necessidade de realizar uma apresentação oral pública - Conteúdo a ser transmitido - Próprio repertório de informações relacionadas ao tema de uma apresentação oral avaliado como insuficiente - Acesso a informações que serão apresentadas oralmente	Classes de respostas - Estudar mais informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência	Classes de estímulos consequentes - Repertório de informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência aumentado por meio de estudo - Aumento da probabilidade de transmitir conteúdo de forma clara - Aumento da probabilidade de contribuir com o conhecimento das pessoas que compõe a audiência sobre o conteúdo a ser transmitido
	Nome da classe de comportamento Estudar mais informações relativas ao conteúdo a ser apresentado oralmente para uma audiência		
Trecho 81 “Os componentes cognitivos referem-se basicamente, ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e à preparação dos recursos da apresentação.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Necessidade de realizar uma apresentação oral pública - Recursos disponíveis para uso durante apresentação	Classes de respostas - Preparar recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada	Classes de estímulos consequentes - Recursos disponíveis para apresentação oral pública preparados - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados aos recursos durante apresentação oral
	Nome da classe de comportamento Preparar recursos disponíveis para apresentação oral pública a ser realizada		
Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do automonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral - Autocontrolar-se ao longo da apresentação - Preparação de estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações a serem apresentadas	Classes de respostas - Identificar Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral	Classes de estímulos consequentes - Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral identificados - Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes metacognitivos

Nome da classe de comportamento	
<i>Identificar Aspectos de automonitoramento relevantes para realização de uma apresentação oral</i>	
Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do autonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Necessidade de realizar uma apresentação oral - Próprias emoções experienciadas ao longo de uma apresentação oral - Ocorrência dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral - Observações do próprio desempenho durante apresentação oral
	Classes de respostas - Auto monitorar-se ao longo de uma apresentação oral
	Classes de estímulos consequentes - Auto monitoramento ao longo da apresentação realizado - Aumento da probabilidade de controlar efeitos das próprias emoções ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar efeitos dos próprios pensamentos ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de controlar efeitos de observações do próprio desempenho ao longo de uma apresentação oral - Aumento da probabilidade de obter êxito com a apresentação oral
Nome da classe de comportamento	
Auto monitorar-se ao longo de uma apresentação oral	
Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do autonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica - Características de reações de pessoas às informações expostas em apresentações orais públicas já realizadas - Características de comportamentos de pessoas que irão compor a audiência de uma apresentação oral a ser realizada
	Classes de respostas - Deduzir previamente possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada
	Classes de estímulos consequentes - Possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral previamente deduzidas - Aumento da probabilidade de preparar estratégias para manejar possíveis reações de pessoas da audiência de uma apresentação oral
Nome da classe de comportamento	
<i>Deduzir previamente possíveis reações de pessoas às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada</i>	

Trecho 82 “Os componentes metacognitivos compõem-se do automonitoramento ao longo da apresentação e da previsão de estratégias para lidar com as possíveis reações dos ouvintes.” (p.92)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Necessidade de expor oralmente resultados de uma atividade acadêmica</i> - <i>Necessidade de realizar uma apresentação oral</i> - <i>Possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral</i> - <i>Estratégias possíveis para manejar reações de ouvintes durante apresentação oral</i>	Classes de respostas - Preparar estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada	Classes de estímulos consequentes - <i>Estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada</i> - <i>Aumento da chance de obter êxito em uma exposição oral pública</i> - <i>Diminuição da probabilidade de a apresentação oral ser prejudicada por possíveis reações de ouvintes</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Preparar estratégias para manejar possíveis reações de ouvintes às informações expostas durante uma apresentação oral a ser realizada		
Trecho 83 “Os componentes interpessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes -Componentes interpessoais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral - Habilidade verbal de fazer perguntas - Habilidade verbal de responder perguntas - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de elogiar - Habilidade verbal de resumir contribuições - Habilidade verbal de parafrasear contribuições - Habilidade de lidar com críticas - Habilidade de lidar com imprevistos	Classes de respostas - <i>Identificar componentes interpessoais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Componentes interpessoais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de planejar apresentação oral considerando componentes interpessoais relevantes</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de refinar no próprio repertório comportamentos relevantes para o sucesso de uma apresentação oral</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Identificar componentes interpessoais relevantes para o sucesso de uma apresentação oral</i>		

Trecho 83 “Os componentes inter pessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Participação em apresentação oral pública</i> - <i>Dúvidas sobre alguma informação durante apresentação oral</i> - <i>Curiosidade sobre algum aspecto de uma apresentação oral</i>	- Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	- <i>Perguntas feitas</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter resposta para a pergunta feita</i> - <i>Interação com pessoas da audiência</i> - <i>Interação com pessoas que estão realizando a apresentação em conjunto</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral		
Trecho 83 “Os componentes inter pessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Participação em apresentação oral pública</i> - <i>Observação de comportamentos indicativos de distração em pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral</i>	- <i>Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas no que está sendo apresentado</i>	- <i>Aumento da probabilidade de que pessoas da audiência distraídas com outros estímulos retomem a atenção para a fala da pessoa que está apresentando</i> - <i>Aumento da probabilidade de interagir com mais pessoas que compõe a audiência da apresentação oral</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas no que está sendo apresentado		
Trecho 83 “Os componentes inter pessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Participação em apresentação oral pública</i> - <i>Perguntas apresentadas por pessoas que compõe a audiência durante apresentação oral</i>	- Responder adequadamente perguntas feitas por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	- <i>Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para a pessoa que apresentou a pergunta</i> - <i>Aumento da probabilidade de esclarecer algum pouco específico de apresentação para outras pessoas da audiência</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas para pessoas da audiência durante apresentação oral para aumentar o grau de atenção delas no que está sendo apresentado		

Trecho 83 “Os componentes interpersonais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p.92-93)	- Perguntas apresentadas por outras pessoas que estão expondo informações durante apresentação oral em conjunto - Perguntas apresentadas pela própria pessoa durante apresentação		- Aumento da probabilidade de discutir algum aspecto específico da apresentação com outra pessoa que está apresentando - Indicação de ênfase em algum aspecto da fala da própria pessoa que está apresentando
	Nome da classe de comportamento		
	Responder adequadamente perguntas feitas por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral		
Trecho 83 “Os componentes interpersonais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes - Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Características pessoais de outra(s) pessoa(s) presentes em uma apresentação oral - Características de comportamentos apresentados por outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	Classes de respostas - Elogiar outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral	Classes de estímulos consequentes - Elogio feito à(s) outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral - Expressão de gentileza para outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral
	Nome da classe de comportamento		
	Elogiar outra(s) pessoa(s) durante apresentação oral		
Trecho 83 “Os componentes interpersonais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos.” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes - Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação - Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral	Classes de respostas - Resumir contribuições durante apresentação oral	Classes de estímulos consequentes - Contribuições durante apresentação oral resumidas - Aumento da probabilidade de pessoas da audiência reterem as informações resumidas

	- Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta	Nome da classe de comportamento	
		Resumir contribuições durante apresentação oral	

Trecho 83 “Os componentes interpessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Participação em apresentação oral pública</i> - <i>Contribuições feitas pela própria pessoa que está falando durante apresentação</i> - <i>Contribuições feitas por ouvinte(s) durante uma apresentação oral</i> - <i>Contribuições feitas por outra pessoa responsável por falar em uma apresentação conjunta</i>	- Parafrasear contribuições durante apresentação oral	- <i>Contribuições durante apresentação oral parafraseadas</i> - <i>Aumento da clareza acerca das informações parafraseadas para as pessoas da audiência</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Parafrasear contribuições durante apresentação oral		

Trecho 83 “Os componentes interpessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Participação em apresentação oral pública - Críticas feitas por outra pessoa responsável por falar durante a apresentação - Críticas feitas por pessoas que compõe a audiência de uma apresentação oral enquanto ela está acontecendo - Repertório de estratégias para reagir a críticas de forma adequada	- Reagir de forma adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral	- Reação adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral - Oportunidade de acessar a opinião de outra(s) pessoa(s) sobre o aspecto criticado - Aumento da probabilidade de modificar algum aspecto inadequado de uma apresentação oral

Nome da classe de comportamento			
Reagir de forma adequada à(s) crítica(s) feitas por outra(s) pessoas durante apresentação oral			
Trecho 83 “Os componentes interpessoais incluem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. ” (p.92-93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Participação em apresentação oral pública</i> - <i>Ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral pública</i>	- Manejar ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral	- Ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral manejada - <i>Aumento da probabilidade de continuar a apresentação apesar da ocorrência de eventos inesperados</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Manejar ocorrência de eventos inesperados durante apresentação oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial ” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Outros aspectos importantes para uma exposição oral - Regulação do tom de voz - Regulação da velocidade da fala - Uso de terminologia adequada à audiência - O controle do uso de chaves - O controle de uso de repetições - Estabelecimento de contato visual com pessoas da audiência - Regular os próprios gestos - Manter postura adequada - Regular expressão facial	- <i>Avaliar importância de outros aspectos para uma exposição oral</i>	- <i>Outros aspectos importantes para uma exposição oral identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de observar outros aspectos importantes para uma apresentação oral</i> - <i>Aumento da probabilidade de controlar aspectos importantes durante apresentação oral</i> -
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Avaliar importância de outros aspectos para uma exposição oral</i>		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Avaliação prévia do próprio tom de voz - Avaliação da acústica do ambiente em que a apresentação oral está sendo realizada - Avaliação dos recursos de áudio utilizados em apresentação oral	- Regular o próprio tom de voz durante exposição oral	- Próprio tom de voz durante exposição oral regulado - Aumento da probabilidade de ter a própria fala ouvida pelas pessoas presentes na exposição oral
	Nome da classe de comportamento		
	Regular o próprio tom de voz durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública - Avaliação da velocidade da própria fala apresentando as mesmas informações que serão faladas durante a exposição oral - Opinião prévia de outra pessoa sobre a velocidade após breve simulação da apresentação a ser realizada - Atenção para a própria respiração	- Regular a velocidade da própria fala durante exposição oral	- Velocidade da própria fala durante exposição oral regulada - Aumento da probabilidade de ter a própria fala entendida pelas pessoas presentes na exposição oral
	Nome da classe de comportamento		
	Regular a velocidade da própria fala durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Realização de exposição oral pública	- Utilizar terminologia adequada	- Terminologia adequada utilizada - Aumento da probabilidade de o conteúdo da apresentação ser entendido pelas pessoas que compõe a audiência

repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	- <i>Caracterização prévia da linguagem utilizada por pessoas que irão compor a audiência da apresentação oral</i> - <i>Avaliação da coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência</i> - <i>Avaliação da adequação da terminologia a ser utilizada</i>		
	Nome da classe de comportamento		
	Utilizar terminologia adequada		

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Terminologia adequada às pessoas da audiência</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i> - <i>Coerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente</i> - <i>Incoerência entre a terminologia a ser utilizada e a linguagem utilizada por pessoas da audiência avaliada como insuficiente</i>	Classes de respostas - <i>Adaptar terminologia a ser utilizada em exposição oral pública às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Terminologia a ser utilizada em apresentação oral adaptada às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência</i> - <i>Aumento da probabilidade de se comunicar de forma efetiva com as pessoas da audiência</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Adaptar terminologia a ser utilizada em exposição oral pública às características da linguagem utilizada por pessoas da audiência		

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chaves e	Classes de estímulos antecedentes - <i>Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica</i> - <i>Exposição oral pública a ser realizada</i>	Classes de respostas - <i>Controlar o uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral controlado</i> - <i>Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência direcionarem atenção para</i>

repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	- Uso de palavras desgastadas por uso repetitivo - Ocorrência no próprio vocabulário de ideias desgastadas por uso repetitivo - Ocorrência no próprio vocabulário de expressões desgastadas por uso repetitivo		aspectos irrelevantes da fala durante a apresentação
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar o uso de palavras desgastadas por uso repetitivo durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes - Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Ocorrência de repetições de palavras - Ocorrência de repetições de ideias durante apresentação	Classes de respostas - Controlar o uso de repetições de palavras durante exposição oral	Classes de estímulos consequentes - Repetições de palavras durante exposição oral controlado - Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em pessoas da audiência
	Nome da classe de comportamento		
	Controlar o uso de repetições de palavras durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes - Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Possibilidade de fazer contato visual com pessoas da audiência - Olhos das pessoas presentes no ambiente durante apresentação oral	Classes de respostas - Fazer contato visual com pessoa(s) da audiência durante exposição oral	Classes de estímulos consequentes - Contato visual com pessoa(s) da audiência realizado durante apresentação oral - Aumento da probabilidade de manter a atenção das pessoas em sua fala - Demonstração de respeito pelas pessoas da audiência
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer contato visual com pessoa(s) da audiência durante exposição oral		

Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Gestos feitos durante exposição oral - Observação prévia dos gestos mais comuns durante a própria fala	- Regular os próprios gestos durante exposição oral	- Gestos controlados durante exposição oral - Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção da fala para os gestos de quem está apresentando
	Nome da classe de comportamento		
	Regular os próprios gestos durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Avaliação da própria postura durante exposição oral	- Manter postura adequada durante exposição oral	- Postura adequada mantidas durante exposição oral - Diminuição da probabilidade de pessoas da audiência desviarem a atenção para uma postura inadequada de quem está apresentando
	Nome da classe de comportamento		
	Manter postura adequada durante exposição oral		
Trecho 84 “Além disso, são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Exposição oral de resultados produzidos por meio de atividade acadêmica - Exposição oral pública a ser realizada - Próprias expressões faciais feitas durante exposição oral	- Regular as próprias expressões faciais durante exposição oral	- Próprias expressões faciais durante exposição oral reguladas - Aumento da probabilidade de demonstrar expressões coerentes com o que está sendo apresentado - Diminuição da probabilidade de apresentar expressões faciais inadequadas
	Nome da classe de comportamento		
	Regular as próprias expressões faciais durante exposição oral		

Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de caracterizar os problemas identificados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas identificados
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar problemas durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Caracterizar problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizados - Aumento da probabilidade de resolver os problemas caracterizados
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar problemas identificados durante realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problemas durante realização de atividade acadêmica em conjunto	- Resolver problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) resolvidos - Aumento da probabilidade de manejar de forma adequada problemas semelhantes no futuro
	Nome da classe de comportamento		
	Resolver problemas relacionados à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Decidir sobre processos relacionados à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Definição de algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Aumento da probabilidade de dar encaminhamento a atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Decidir sobre processos relacionados à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Identificar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) identificadas - Aumento das possibilidades de decisões
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características de possíveis decisões	- Caracterizar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizadas - Aumento da clareza acerca das consequências das decisões possíveis
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar possíveis decisões relacionadas à atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Objetivos da atividade a ser realizada - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada	- Possíveis decisões relacionadas com o objetivo da atividade a ser realizada - Aumento da probabilidade de a decisão contribuir com a realização do objetivo da atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar possíveis decisões com o objetivo da atividade a ser realizada		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Solicitar a opinião de outras pessoas acerca das possíveis decisões a serem tomadas	- Aumento da clareza acerca da opinião de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Aumento da probabilidade de decidir democraticamente
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar a opinião de outras pessoas acerca das possíveis decisões a serem tomadas		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Argumentos de outras pessoas sobre as decisões possíveis - Necessidade de decidir algo relacionado à uma atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Solicitar que outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido apresentem argumentos sobre as decisões possíveis	- Aumento da probabilidade de apresentação de argumentos de outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido - Aumento da probabilidade de decidir democraticamente
	Nome da classe de comportamento		

	<i>Solicitar que outras pessoas envolvidas com o que precisa ser decidido apresentem argumentos sobre as decisões possíveis</i>		
Trecho 85 “Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos” (p.93)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de conflitos entre pessoas que estão realizando atividade acadêmica em conjunto	- Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto	- Conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto mediados - Aumento da probabilidade de mediar de forma adequada conflitos semelhantes no futuro
	Nome da classe de comportamento		
	Mediar conflitos entre pessoas durante realização de atividade em conjunto		
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características do problema - Ocorrência de problema	-Caracterizar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizado - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Definição do problema	- Definir problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) definido - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	Nome da classe de comportamento		
	Definir problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema ; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa ; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação. ” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Alternativas possíveis para solucionar problema identificado	- Levantar alternativas possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Alternativas identificadas - Aumento das possibilidades de solução de problemas - Aumento da probabilidade de solucionar o problema
	Nome da classe de comportamento		
	Levantar alternativas possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema ; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa ; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação. ” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas - Potencial de solução de alternativas possíveis para solucionar problema identificado	- Avaliar cada alternativa possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Alternativas possíveis para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliadas - Aumento da probabilidade de escolher a melhor alternativa para solucionar o problema
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar cada alternativa possível para solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema ; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa ; d) escolha de uma alternativa para a tomada de	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Escolher estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica escolhida

decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	- <i>Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas</i> - Avaliação do potencial de solução das alternativas levantadas para solucionar problema identificado		- <i>Aumento da probabilidade de solucionar o problema</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Escolher estratégia a ser utilizada para tentar solucionar problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas</i>	Classes de respostas - Implementar estratégia escolhida para tentar solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica	Classes de estímulos consequentes - <i>Estratégia escolhida para tentar solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica aplicada</i> - <i>Aumento da probabilidade de solucionar o problema</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Implementar estratégia escolhida para tentar solucionar o problema ocorrido durante realização de atividade acadêmica		
Trecho 86 “(…) a) denominação e definição do problema; levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão e e) sua implementação e posterior reavaliação.” (p. 94)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Ocorrência de problema relacionado à atividade a ser realizada em conjunto com outras pessoas</i> - <i>Efeitos da estratégia utilizada para solucionar o problema identificado</i>	Classes de respostas - Avaliar efeitos da estratégia utilizada para solução do problema posteriormente	Classes de estímulos consequentes - <i>Efeitos da estratégia utilizada para solução do problema posteriormente avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade decidir sobre o uso da alternativa escolhida em problemas semelhantes no futuro</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar efeitos da estratégia utilizada para solução do problema posteriormente		

Trecho 1 “ Explique a atividade. Uma visão geral básica ajuda os alunos a ver o “quadro geral.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade solicitada pelo professor aos alunos - Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Solicitar ao professor ou professora explicação da atividade a ser realizada	- Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade - Atividade acadêmica a ser realizada caracterizada
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar ao professor ou professora explicação da atividade a ser realizada		
Trecho 1 “ Explique a atividade. Uma visão geral básica ajuda os alunos a ver o “quadro geral.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade solicitada pelo professor aos alunos - Baixo grau de clareza acerca de características de atividade acadêmica a ser realizada	- Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada	- Aumento da probabilidade de maior entendimento da atividade - Atividade acadêmica a ser realizada caracterizada - Aumento da probabilidade de maior engajamento na realização da atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada		
Trecho 2 “ Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Baixo grau de clareza acerca de objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente informações sobre objetivos de atividade acadêmica solicitada	- Aumento da probabilidade de identificar de forma clara objetivos de atividade solicitada - Aumento da probabilidade de relacionar atividade solicitada com objetivos mais gerais da aula - Aumento da probabilidade de relacionar atividade solicitada com próprios conhecimentos prévios sobre o tema da atividade - Aumento da probabilidade de identificar benefícios da atividade solicitada
	Nome da classe de comportamento		
	Caracterizar atividade acadêmica a ser realizada		

			- Aumento da probabilidade de indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Solicitar ao docente informações sobre objetivos da atividade acadêmica solicitada</i>		
Trecho 2 “Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos</i>	- Relacionar atividade solicitada por docente com objetivos mais gerais da aula	- <i>Atividade solicitada por docente relacionada com objetivos mais gerais da aula</i> - <i>Aumento da probabilidade de engajar-se em outras atividades da mesma disciplina</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar atividade solicitada por docente com objetivos mais gerais da aula		
Trecho 2 “Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos</i>	- Relacionar atividade solicitada por docente com próprios conhecimentos prévios acerca do tema da atividade	- <i>Atividade solicitada por docente relacionada com próprios conhecimentos prévios sobre o tema da atividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de relacionar informações sobre tema estudado</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Relacionar atividade solicitada por docente com próprios conhecimentos prévios acerca do tema da atividade		
Trecho 2 “Esclareça os objetivos. Contar aos alunos o objetivo da atividade oferece a oportunidade de relacionar a tarefa com os objetivos mais gerais da aula e conhecimentos prévios ou de indicar novos conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Objetivos de atividade acadêmica solicitada por docente esclarecidos</i>	- Indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada por docente	- <i>Conceitos a serem abordados a partir da atividade solicitada por docente indicados</i> - <i>Aumento da probabilidade de apresentar bom desempenho em atividades futuras com temas semelhantes</i>

conceitos a serem abordados, ajudando-os assim a ver os benefícios da atividade” (p. 63)	Nome da classe de comportamento	
	Indicar novos conceitos a serem abordados a partir de atividade solicitada por docente	

Trecho 3 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou sequência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente</i>	- Solicitar ao docente descrição de etapas de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada
	Nome da classe de comportamento Solicitar ao docente descrição de etapas de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 3 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou sequência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Baixo grau de clareza acerca de etapas para realização de atividade acadêmica solicitada por docente</i>	- Caracterizar etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - <i>Etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) caracterizadas</i>
	Nome da classe de comportamento Caracterizar etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 3 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou seqüência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	- Caracterização de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em forma de fluxograma	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - <i>Descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) apresentada em forma de fluxograma</i>
Nome da classe de comportamento			
Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em forma de fluxograma			

Trecho 3 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou seqüência (...). Procedimentos escritos são essenciais se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	- Caracterização de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em seqüência	- Diminuição da probabilidade de ocorrência de confusões durante realização de atividade solicitada - <i>Descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) apresentada em seqüência</i>
Nome da classe de comportamento			
Apresentar descrição de etapas de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) em seqüência			

Trecho 3 “Descrever exatamente e passo a passo o que os alunos farão, minimiza ou elimina a confusão durante a atividade. Os procedimentos podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro branco, distribuídos em um folheto ou destacados (talvez com um fluxograma ou seqüência (...). Procedimentos escritos são essenciais	- Complexidade de atividade solicitada por docente - Duração de atividade solicitada por docente - Necessidade de sair da sala de aula para trabalhar em atividade solicitada pelo professor	- Escrever procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) escritos</i> - <i>Possibilidade de consultar informações sobre procedimentos necessários para realização de atividade solicitada</i>
Nome da classe de comportamento			

se a atividade for complexa, duradoura ou se os grupos tiverem que sair da sala de aula para trabalhar.” (p. 63)	Escrever procedimentos de atividade solicitada por docente a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 4 “Dê exemplos, se necessário. Dar um exemplo concreto ilustrando o processo ou mostrando um modelo do produto final pode ajudar os alunos a terem uma ideia melhor do que fazer.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Baixo grau de clareza acerca do processo de realização de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo para realização de atividade acadêmica solicitada	- Descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo para realização de atividade acadêmica solicitada ao docente - Aumento da probabilidade de o(a) docente descrever exemplos concretos que ilustrem o processo que precisa ser feito - Aumento do grau de clareza acerca do processo para realização de atividade acadêmica solicitada por docente
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar ao docente descrição de exemplos concretos que ilustrem o processo para realização de atividade acadêmica solicitada		
Trecho 4 “Dê exemplos, se necessário. Dar um exemplo concreto ilustrando o processo ou mostrando um modelo do produto final pode ajudar os alunos a terem uma ideia melhor do que fazer.” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Baixo grau de clareza acerca do produto final de atividade acadêmica solicitada por docente	- Solicitar ao docente apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica solicitada	- Apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica solicitada ao docente - Aumento do grau de clareza acerca do processo para realização de atividade acadêmica solicitada por docente
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar ao docente apresentação de modelo de produto final de atividade acadêmica solicitada		
Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		- Estabelecer regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto	- Regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto estabelecidas

trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)			- Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Estabelecer regras básicas para membros de grupo durante atividade a ser realizada em conjunto		

Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes - Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo	Classes de respostas - Rever regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto	Classes de estímulos consequentes - Regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto revistas - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Rever regras básicas para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto		

Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma	Classes de estímulos antecedentes - Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo	Classes de respostas - Rever procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto	Classes de estímulos consequentes - Procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto revistas - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Rever procedimentos para atuação colaborativa de membros de grupo durante realização de atividade em conjunto		

inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)			
Trecho 5	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Mencionar respeito mútuo para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto	- Respeito mútuo mencionado para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto - Aumento da probabilidade de ocorrência de respeito mútuo entre integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
Nome da classe de comportamento			
Mencionar respeito mútuo para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto			
Trecho 5	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Mencionar escuta ativa para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto	- Escuta ativa mencionada para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto - Aumento da probabilidade de ocorrência de escuta ativa entre integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto - Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
Nome da classe de comportamento			
Mencionar escuta ativa para integrantes de grupo que irão realizar atividade em conjunto			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Técnicas de tomada de decisões em grupo	- Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo identificadas - Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
Nome da classe de comportamento <i>Identificar técnicas de tomada de decisões em grupo</i>			

Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Características de técnicas de tomada de decisões em grupo	- Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo	- Técnicas de tomada de decisões em grupo caracterizadas - Aumento da probabilidade de estabelecimento de técnicas de tomadas de decisões em grupo
Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar técnicas de tomada de decisões em grupo</i>			

Trecho 5 “Rever ou estabelecer regras básicas ajuda a prevenir problemas futuros. Em particular, se os grupos tiverem que trabalhar como tal por um longo período de tempo, reveja as regras e procedimentos	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Técnicas de tomada de decisões em grupo	- Propor técnicas de tomada de decisão em grupo pessoas que irão realizar atividade em conjunto	- Técnicas de tomada de decisões em grupo propostas - Aumento da probabilidade de membros de um grupo tomarem decisões utilizando técnicas previamente propostas

para atuar de forma colaborativa, mencionando, por exemplo, aspectos como respeito mútuo, escuta ativa, o sinal que será utilizado para indicar a passagem do trabalho em grupo para o trabalho da turma inteira e técnicas de tomada de decisões em grupo” (p. 63)			- Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas entre membros de grupo durante realização de atividade
	Nome da classe de comportamento		
	Propor técnicas de tomada de decisão em grupo pessoas que irão realizar atividade em conjunto		
Trecho 6 “Estabeleça limites de tempo. Definir um limite de tempo ajuda os alunos a definir um ritmo” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliados - Aumento da probabilidade de definir adequadamente limites de tempo para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar recursos de tempo disponíveis para realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 6 “Estabeleça limites de tempo. Definir um limite de tempo ajuda os alunos a definir um ritmo” (p. 63)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Prazo disponível para realização de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto - Avaliação da disponibilidade de tempo de pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto	- Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) estabelecidos - Aumento da probabilidade de definição de ritmos de trabalho para pessoas que irão realizar atividade acadêmica em conjunto
	Nome da classe de comportamento		
	Estabelecer prazos para realização de etapas de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 7 “Consulte os alunos para avaliar sua compreensão e deixe-os fazer perguntas. Perguntar aos alunos se têm alguma dúvida antes de iniciar a atividade lhes dará a oportunidade de esclarecer alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - Momento anterior à realização de atividade acadêmica	- Fazer perguntas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Perguntas feitas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada</i> - Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
	Nome da classe de comportamento		
	Fazer perguntas para docente sobre aspectos confusos de atividade a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 7 “Consulte os alunos para avaliar sua compreensão e deixe-os fazer perguntas. Perguntar aos alunos se têm alguma dúvida antes de iniciar a atividade lhes dará a oportunidade de esclarecer alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - Momento anterior à realização de atividade acadêmica	- Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto	- <i>Colegas consultados para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada</i> - Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
	Nome da classe de comportamento		
	Consultar colegas para avaliar a compreensão deles acerca de atividade a ser realizada em conjunto		
Trecho 7 “Consulte os alunos para avaliar sua compreensão e deixe-os fazer perguntas. Perguntar aos alunos se têm alguma dúvida antes de iniciar a atividade lhes dará a oportunidade de esclarecer alguns aspectos da atividade que podem ter sido confusos.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Ocorrência de confusão sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - <i>Ocorrência de dúvida sobre algum aspecto de atividade a ser realizada</i> - Momento anterior à realização de atividade acadêmica	- Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto	- <i>Perguntar apresentadas para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto</i> - Aumento da probabilidade de esclarecimento de aspectos confusos de atividade a ser realizada
	Nome da classe de comportamento		
	Perguntar para colegas sobre ocorrência de dúvidas acerca de atividade a ser realizada em conjunto		

Trecho 8 “Na aprendizagem colaborativa, queremos que os alunos assumam a responsabilidade ” (p.64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Responsabilizar-se por realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- <i>Responsabilização por realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de comportar-se de forma coerente com a realização de atividade acadêmica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Responsabilizar-se por realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Trecho 9 “Embora o mais normal seja os alunos trabalharem por conta própria, há momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor ”, (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	-Interagir com docente que solicitou atividade acadêmica	- <i>Interação com docente que solicitou atividade acadêmica</i> - <i>Aumento da probabilidade de ampliação conhecimentos acerca de atividade solicitada por docente</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Interagir com docente que solicitou atividade acadêmica		

Trecho 9 “Embora o mais normal seja os alunos trabalharem por conta própria, há momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor ” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos disponíveis para realização de atividade - <i>Necessidade de interação com docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Avaliar necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica</i>	- <i>Necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica avaliada</i> - <i>Aumento da probabilidade de interagir com o professor quando necessário</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Avaliar necessidade de interação com docente que solicitou atividade acadêmica</i>		

Trecho 9 “Embora o mais normal seja os alunos trabalharem por conta própria, há momentos em que eles querem e precisam interagir com o professor ” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Momentos disponíveis para realização de atividade - <i>Presença de docente que solicitou realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Identificar momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica</i>	- <i>Momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de interagir com docente em momentos adequados</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Identificar momentos adequados para interagir com docente que solicitou atividade acadêmica</i>		
Trecho 10 “Repita, parafraseando o que o aluno disse ou faça uma pergunta para esclarecê-lo. Às vezes, os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente. Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo, faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito e esclarecer para o grupo.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Parafrasear fala de colega que contenha ideia pouco clara	- <i>Fala de colega contendo ideia pouco clara parafraseada</i> - <i>Aumento da probabilidade de aumentar a clareza acerca de ideias apresentadas na fala de colegas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Parafrasear fala de colega que contenha ideia pouco clara		
Trecho 10 “Repita, parafraseando o que o aluno disse ou faça uma pergunta para esclarecê-lo. Às vezes, os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente. Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo, faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito e esclarecer para o grupo.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente	- Repetir fala de colega que contenha ideia pouco clara	- <i>Repetição de fala de colega contendo ideia pouco clara realizada</i> - <i>Aumento da probabilidade de confirmar o que foi dito</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Repetir fala de colega que contenha ideia pouco clara		

Trecho 10	“Repita, parafraseando o que o aluno disse ou faça uma pergunta para esclarecê-lo. Às vezes, os alunos apresentam ideias de uma forma que os outros colegas não entendem imediatamente. Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo, faça uma pergunta que possa ajudar o aluno a reformular o que foi dito e esclarecer para o grupo.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Se os comentários de um aluno parecerem desconcertantes para os outros membros do grupo	- Solicitar que colega reformule fala que pareça desconcertante para membros de um grupo	- <i>Solicitação para colega reformular fala que pareça desconcertante para membros de um grupo realizada</i> - Aumento da probabilidade de esclarecer fala para membros de um grupo
		Nome da classe de comportamento		
		Solicitar que colega reformule fala que pareça desconcertante para membros de um grupo		
Trecho 11	“Você também pode parafrasear o que ele [o aluno] disse. Isso pode ser reforçador para ele, por demonstrar que sua ideia foi transmitida e compreendida e ajudar a esclarecê-la para outros colegas” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Fala de um colega	- Parafrasear a fala de colega(s)	- <i>Fala de colega parafraseada</i> - Efeito reforçador para colega por meio de demonstração da transmissão de sua ideia - Efeito reforçador para colega por meio de demonstração da compreensão de sua ideia - Ajuda ao colega para esclarecer sua ideia para outros colegas
		Nome da classe de comportamento		
		Parafrasear a fala de colega(s)		
Trecho 12	“Parabenize o aluno por fazer um comentário interessante ou perspicaz. Os alunos precisam de reforço, e os parabéns	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
		- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Comentário interessante feito por colega - Comentário perspicaz feito por colega	- Parabenizar colega por fazer comentário interessante ou perspicaz	- <i>Colega parabenizado por fazer um comentário interessante ou perspicaz</i> - Aumento da probabilidade de colega fazer outros comentários interessantes ou perspicazes
		Nome da classe de comportamento		
		Parabenizar a fala de colega(s)		

podem ser um motivador poderoso.” (p. 64)			- Aumento da probabilidade de aumentar o engajamento de colega em tema comentado
	Nome da classe de comportamento		
	Parabenizar colega por fazer comentário interessante ou perspicaz		
Trecho 13 “Baseie-se de forma construtiva no comentário de um aluno ou sugira uma nova perspectiva. Parar para discutir com o grupo uma nova perspectiva sobre uma ideia pode ajudar o grupo a aprofundar seu pensamento sobre uma questão.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Discussão relacionada a ideia para realização de atividade acadêmica - Comentário de colega durante discussão	- Sugerir nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão	- <i>Nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão sugerida</i> - Aumento da probabilidade de membros de um grupo aprofundarem pensamentos sobre questão em discussão
	Nome da classe de comportamento		
	Sugerir nova perspectiva sobre ideia apresentada durante discussão		
Trecho 14 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 64)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Quando colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Incentivar colegas com humor	- <i>Colegas incentivados com humor</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva - Ajuda a tornar a aula divertida
	Nome da classe de comportamento		
	Incentivar colegas com humor		
Trecho 14 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Quando colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados	- Pedir informações adicionais para colegas	- <i>Informações adicionais pedidas para colegas</i> - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva

complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 64)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s))	Nome da classe de comportamento	
	Pedir informações adicionais para colegas		
Trecho 15 “Faça a mediação entre os alunos. Se os alunos estão tendo problemas para trabalhar juntos, tente deixá-los resolver por conta própria, mas se o conflito aumentar e a discussão piorar, intervenha para evitar um rompimento permanente.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Colegas tendo problemas para trabalhar juntos - Aumento da gravidade de conflito - Piora na discussão	- Mediar conflito entre colegas	- Conflito entre colegas mediado - Diminuição da probabilidade de rompimento permanente
	Nome da classe de comportamento		
	Mediar conflito entre colegas		
Trecho 16 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Quando você e colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados	- Incentivar colegas com humor	- Colegas incentivados com humor - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva - Ajuda a tornar a aula divertida
	Nome da classe de comportamento		
	Incentivar colegas com humor		
Trecho 16 “Incentive os alunos com humor ou pedindo informações adicionais. Isso pode ser especialmente útil quando os alunos	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Pedir informações adicionais para colegas	- Informações adicionais pedidas para colegas - Ajuda a colocar as coisas em perspectiva

estão trabalhando com materiais complexos e se sentindo frustrados. Você pode ajudá-los a colocar as coisas em perspectiva e tornar a aula divertida.” (p. 65)	- Quando você e colegas estão trabalhando com materiais complexos - Quando colegas estão se sentindo frustrados		
	Nome da classe de comportamento		
	Pedir informações adicionais para colegas		

Trecho 17 “Reúna ideias apontando relações entre elas.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Reunir ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- <i>Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica reunidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de identificar relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Reunir ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica		

Trecho 17 “Reúna ideias apontando relações entre elas.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica - Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- Identificar relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- <i>Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica identificadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar atividade relacionando diferentes ideias apresentadas</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 17	“Reúna ideias apontando relações entre elas.” (p. 65)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica - Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica	- <i>Caracterizar relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Relações entre ideias apresentadas durante realização de atividade acadêmica caracterizadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de realizar atividade relacionando diferentes ideias apresentadas</i>
Nome da classe de comportamento				
Caracterizar relações entre ideias apresentadas por colegas durante realização de atividade acadêmica				
Trecho 18	“Resuma as ideias principais do grupo. Estabeleça as ideias principais do grupo de forma a apontar as ligações entre elas e prepará-los para o diálogo com toda a turma. Além disso, isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos e pode ajudá-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão.” (p. 65)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Resumir as principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	Classes de estímulos consequentes - <i>Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho resumidas</i> - <i>Diminuição da complexidade das principais ideias apresentadas</i> - <i>Validação do trabalho realizado por colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de colegas repassarem os principais pontos de discussão</i>
Nome da classe de comportamento				
Resumir as principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho				
Trecho 18	“Resuma as ideias principais do grupo. Estabeleça as ideias principais do grupo de forma a apontar as ligações entre elas e prepará-los para o diálogo com toda a turma. Além disso, isso irá validar o trabalho realizado pelos alunos e pode ajudá-los a repassar mentalmente os principais pontos de discussão.” (p. 65)	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	- Estabelecer principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho	Classes de estímulos consequentes - <i>Principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho estabelecidas</i> - <i>Validação do trabalho realizado por colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de colegas repassarem os principais pontos de discussão</i>
Nome da classe de comportamento				
Estabelecer principais ideias apresentadas por membros de grupo de trabalho				

Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - Habilidades bem desenvolvidas no repertório de pessoas disponíveis para formação de grupo	- Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas	- <i>Grupos formados reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de reunir habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas úteis para realização de atividade acadêmica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas		
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - Déficit em habilidades no repertório de pessoas disponíveis para formação de grupo	- Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas	- <i>Grupos formados minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas</i> - <i>Aumento da probabilidade de minimizar as fraquezas de membros de um grupo de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Formar grupos minimizando déficits em habilidades no repertório de colegas		
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Pessoas disponíveis para formação de grupo</i> - <i>Critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica</i>	- <i>Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	- <i>Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas identificados</i> - <i>Aumento da probabilidade de caracterizar critérios para formação de grupos</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Formar grupos reunindo habilidades bem desenvolvidas no repertório de colegas		

Nome da classe de comportamento	
<i>Identificar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	
Trecho 19 “(...) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes - Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Características de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica
	Classes de respostas - Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas
	Classes de estímulos consequentes - Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas caracterizados - Aumento da probabilidade de formar grupo considerando critérios caracterizados
Nome da classe de comportamento	
<i>Caracterizar critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	
Trecho 19 “(...) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes - Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas disponíveis para formação de grupo - Caracterização de critérios para formação de grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica
	Classes de respostas - Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas
	Classes de estímulos consequentes - Critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas estabelecidos - Aumento da probabilidade de formar grupos de forma coerente com critérios estabelecidos
Nome da classe de comportamento	
<i>Estabelecer critérios para formação de grupos para realização de atividades acadêmicas</i>	
Trecho 19 “(...) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes - Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Classes de respostas - Modificar quantidade de pessoas em grupo de trabalho
	Classes de estímulos consequentes - Quantidade de pessoas em grupo de trabalho modificada

minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se ” (p. 66)	- Quantidade de pessoas em grupo de trabalho		- Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas relacionados à quantidade de pessoas em grupo de trabalho
	Nome da classe de comportamento		
	Modificar quantidade de pessoas em grupo de trabalho		
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se ” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ocorrência de problemas graves com integrante de grupo de trabalho	- Discutir problemas graves com integrante de grupo de trabalho em particular	- <i>Problemas graves com integrante de grupo de trabalho discutidos em particular</i> - <i>Diminuição da probabilidade de envolver outras pessoas em problemas particulares</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Discutir problemas graves com integrante de grupo de trabalho em particular		
Trecho 19 “(…) formar grupos para maximizar os pontos fortes da personalidade e minimizar as fraquezas, modificar o tamanho do grupo, discutir problemas sérios em particular ou sugerir que os alunos busquem ajuda profissional e, em última instância, reagrupem-se ” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Ocorrência de problemas graves com integrante(s) de grupo de trabalho	- Trocar de grupo para realizar atividade acadêmica	- <i>Troca de grupo para realização de atividade acadêmica realizada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de ocorrência de problemas semelhantes aos ocorridos entre membros de grupo anterior</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Trocar de grupo para realizar atividade acadêmica		
Trecho 20 “Explicar algumas abordagens comuns para a tomada de decisão pode melhorar o processo.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Características de técnicas para tomada de decisão em grupo	- Caracterizar técnicas para tomada de decisão em grupo	- <i>Técnicas para tomada de decisão em grupo caracterizadas</i> - <i>Aumento da probabilidade de definição conjunta de técnicas a serem utilizadas para tomada de decisão em grupo</i>

			- Aumento da probabilidade de melhora no processo de tomada de decisão em grupo
Nome da classe de comportamento			
Caracterizar técnicas para tomada de decisão em grupo			
Trecho 21	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo - O grupo apresenta ideias e realiza diálogos abertos, mas uma pessoa, o(a) líder do grupo, toma a decisão final - É uma técnica de decisão rápida - Não considera das habilidades individuais das pessoas no grupo - A implementação de ideias de uma única pessoa pode ser considerada inadequada por integrantes do grupo	- Caracterizar <i>Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Autoridade caracterizada como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento		
Caracterizar <i>Autoridade como técnica para tomada de decisão em grupo</i>			
Trecho 22	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Maioria - Após um período de diálogo, os membros do grupo votam na questão em discussão e a opção escolhida pela maioria vence - É um procedimento democrático - Muitas vezes a maioria desconsidera as opiniões da minoria - Pode ter como efeito o surgimento de “panelinhas”	- Caracterizar <i>Maioria como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	- <i>Maioria caracterizada como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento		
Caracterizar <i>Maioria como técnica para tomada de decisão em grupo</i>			

“Autoridade: O grupo gera ideias e mantém diálogos abertos, mas uma pessoa, o líder do grupo, toma a decisão final. Este método é uma técnica de decisão rápida, mas não maximiza os pontos fortes das pessoas no grupo, e o grupo pode não estar motivado para implementar uma decisão de uma única pessoa.” (p. 65)

“Maioria: Após um período de diálogo, o grupo vota na questão em questão e a maioria vence. Esse método tem a vantagem de ser baseado em um procedimento democrático, mas muitas vezes a maioria abafa as opiniões da minoria e pode ter o efeito de fomentar “panelinhas.” (p. 65)

Caracterizar Maioria como técnica para tomada de decisão em grupo			
Trecho 23 “Minoria negativa: O grupo vota na ideia mais impopular, remove-a e vota novamente até que reste apenas uma ideia. Esse método tem a vantagem de ser democrático e pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores. No entanto, é demorado e alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Minoria negativa - Os membros do grupo votam na ideia mais impopular, removem-na e votam novamente até que reste apenas uma ideia. - É um método democrático - Pode levar ao consenso quando há muitas ideias e poucos eleitores - Pode ser demorado - Alguns membros do grupo podem ficar ressentidos se suas ideias se mostrarem impopulares	- Caracterizar Minoria negativa como técnica para tomada de decisão em grupo	- Minoria negativa caracterizada como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho
	Nome da classe de comportamento		
Caracterizar Minoria negativa como técnica para tomada de decisão em grupo			
Trecho 24 “Consenso: O grupo dialoga e negocia até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão. Esta técnica tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão. Os membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso. No entanto, pode ser difícil chegar a um consenso e o método pode ser demorado.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Consenso - Os membros do grupo dialogam e negociam até que todas as partes interessadas entendam e apoiem a decisão - Tem a vantagem de permitir que todos os membros sintam que tiveram a oportunidade de se expressar e de influenciar a decisão - Os membros do grupo provavelmente apoiarão uma decisão de consenso - Pode ser difícil chegar a um consenso - O método pode ser demorado	- Caracterizar Consenso como técnica para tomada de decisão em grupo	- Consenso caracterizado como técnica para decisão em grupo - Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho
	Nome da classe de comportamento		
Caracterizar Consenso como técnica para tomada de decisão em grupo			

Trecho 25 “Uso de critérios: Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória; então eles avaliam as alternativas em relação aos critérios. Este método tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução; no entanto, pode ser difícil encontrar os critérios corretos.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes - Uso de critérios - Os participantes examinam, identificam e concordam com os critérios para se chegar a uma solução satisfatória, então avaliam as alternativas em relação aos critérios - Tem a vantagem de fornecer uma medida objetiva da qualidade da solução - Pode ser difícil encontrar os critérios adequados	Classes de respostas - Caracterizar <i>Uso de critérios como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Uso de critérios caracterizado como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar Uso de critérios como técnica para tomada de decisão em grupo</i>		
Trecho 26 “Compromisso: Em vez de tomar uma decisão simples que exclui outras decisões, os grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma. Desta forma, os grupos evitam as decisões “isto ou aquilo”, mas a implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração.” (p. 65)	Classes de estímulos antecedentes - Compromisso - Os membros dos grupos tomam uma decisão de compromisso, talvez combinando várias soluções em uma - Os membros dos evitam as decisões “isto ou aquilo” - A implementação pode demorar mais, visto que mais do que uma ideia é levada em consideração	Classes de respostas - Caracterizar <i>Compromisso como técnica para tomada de decisão em grupo</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Compromisso caracterizado como técnica para decisão em grupo</i> - <i>Aumento da probabilidade de definir técnica para tomada de decisão adequada às características de integrantes de um grupo de trabalho</i>
	Nome da classe de comportamento <i>Caracterizar Compromisso como técnica para tomada de decisão em grupo</i>		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 27 “Participação desigual: Explique ao aluno cuja participação é excessiva que (...) outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Participação desigual entre integrantes de um grupo de trabalho	- Explicar para pessoa cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões	- Explicação para pessoa cuja participação que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões realizada - Aumento da probabilidade de a pessoa cuja participação é excessiva regular sua participação considerando a participação de outras pessoas
Nome da classe de comportamento			
Explicar para pessoa cuja participação é excessiva que outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar suas opiniões			
Trecho 27 “Participação desigual: Explique ao aluno cuja participação é excessiva que (...) outros membros do grupo também devem ser capazes de expressar	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Participação desigual entre integrantes de um grupo de trabalho - Conversa com colega com baixo nível de participação na atividade	Classes de respostas - Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho	Classes de estímulos consequentes - Possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho identificadas - Aumento da probabilidade de a pessoa cujo nível de participação é baixo aumentar seu nível de participação - Aumento da probabilidade de descobrir soluções para o baixo nível de participação de integrante do grupo
Nome da classe de comportamento			
Identificar possíveis causas para baixo nível de participação de integrante de grupo de trabalho			
Trecho 28 “Resistência do aluno ao trabalho em grupo (...) se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo, peça aos alunos que identifiquem problemas e indiquem soluções.” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes - Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência de colega(s) ao trabalho em grupo - Efeitos de experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	Classes de respostas - Pedir aos colegas que identifiquem problemas relacionados a trabalhar em grupo	Classes de estímulos consequentes - Pedido aos alunos para que identifiquem problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo

Nome da classe de comportamento			
Pedir aos colegas que identifiquem problemas relacionados a trabalhar em grupo			
Trecho 28 “Resistência do aluno ao trabalho em grupo (...) se for devido a experiências anteriores ruins com trabalho em grupo, peça aos alunos que identifiquem problemas e indiquem soluções.” (p. 66)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Resistência de colega(s) ao trabalho em grupo - Efeitos de experiências anteriores ruins com trabalho em grupo	- Pedir aos colegas que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo	- Pedido aos alunos para que indiquem soluções para os problemas realizado - Aumento da probabilidade de solucionar problemas relacionados ao trabalho em grupo
	Nome da classe de comportamento		
	Pedir aos colegas que indiquem soluções para problemas relacionados a trabalhar em grupo		
Trecho 29 “Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que integrantes do grupo terminarem suas atividades	- Sintetizar informações após conclusão de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Informações sintetizadas aos conclusões de atividade - Aumento da probabilidade de manutenção de aprendizagens relativas à realização de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Sintetizar informações após conclusão de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 29 “Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)	- Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)	- Próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) caracterizadas
	Nome da classe de comportamento		
	Sintetizar informações após conclusão de atividade em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

	- Depois que os grupos terminarem suas atividades		- Aumento da probabilidade de avaliar aprendizado decorrente de atividade acadêmica realizada em conjunto
Nome da classe de comportamento			
Caracterizar as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s)			
Trecho 29 “Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade - Depois que os grupos terminarem suas atividades	- Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade	- Relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para a atividade avaliadas - Aumento da probabilidade de maximizar o aprendizado em novas realizações de atividades acadêmicas em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar relações entre as próprias aprendizagens decorrentes da realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoas(s) e os objetivos propostos para tal atividade		
Trecho 29 “Assim, depois que os grupos terminarem suas atividades, considere a oportunidade de sintetizar informações e comemorar o que foi realizado.” (p. 71)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Depois que integrantes do grupo terminarem suas atividades	- Comemorar conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Comemoração da conclusão da atividade realizada - Validação da atividade realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Comemorar conclusão de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)		

Fonte de informação 3: Transcrições de entrevistas com estudantes de ensino superior.

Entrevista com Participante 1:

Trecho 1 “(…) então dificilmente a gente precisava demandar de um tempo na universidade, ou ir na casa de alguém, ou qualquer coisa assim, então a gente podia fazer de casa assim, e geralmente eram trabalhos que a gente fazia divisão de tarefas .” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Possibilidade de realização de atividade na própria casa	- Dividir tarefas para realização de atividade acadêmica	- <i>Tarefas para realização de atividade acadêmica divididas</i> - <i>Aumento da probabilidade de realização de partes constituintes de uma atividade</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Dividir tarefas para realização de atividade acadêmica		
Trecho 2 “Era meio cada um faz sua parte , mas também lê a parte dos outros e contribui .” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de atividade acadêmica realizadas por diferentes pessoas	- Ler partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s) lidas</i> - <i>Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Ler partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 2 “Era meio cada um faz sua parte , mas também lê a parte dos outros e contribui .” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Partes de atividade acadêmica realizadas por diferentes pessoas	- Contribuir com partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)	- <i>Contribuição com partes de atividade acadêmica realizada</i> - <i>Diminuição da probabilidade de entregar atividade com partes insuficientes</i>
	Nome da classe de comportamento		
	Contribuir com partes de atividade acadêmica realizada por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 3 “(…) na maioria dos trabalhos que deram certo houve um certo planejamento ”	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- Planejar realização de atividade acadêmica com antecedência	- <i>Planejamento de atividade acadêmica realizado com antecedência</i>

também, com antecedência assim sabe.” (p. 1)			- Diminuição da probabilidade de descumprimento de prazos
	Nome da classe de comportamento		
	Planejar realização de atividade acadêmica com antecedência		
Trecho 4 “(…) eram trabalhos que a gente marcava reunião.” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto	- Reunião com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto realizada - Aumento da probabilidade de planejar adequadamente realização de atividade acadêmica em conjunto
	Nome da classe de comportamento		
	Reunir-se com outra(s) pessoa(s) para discutir realização de atividade acadêmica em conjunto		
Trecho 5 “(…) sempre que eu faço trabalho com pessoas novas eu fico “tudo bem se eu fizer sugestões.” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade com pessoa(s) com quem não tinha trabalho antes	- Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)	- Autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) solicitada - Diminuição da probabilidade de produzir incômodo em outra(s) pessoa(s)
	Nome da classe de comportamento		
	Solicitar autorização para fazer sugestões em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)		
Trecho 5 “(…) sempre que eu faço trabalho com pessoas novas eu fico “tudo bem se eu fizer sugestões.” (p. 1)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Realização de atividade com pessoa(s) com quem não tinha trabalho antes	- Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)	- Modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s) sugeridas
	Nome da classe de comportamento		

			- Aumento da probabilidade de haver coerência entre diferentes partes de uma atividade acadêmica
	Nome da classe de comportamento		
	Sugerir modificações em partes de atividade acadêmica produzidas por outra(s) pessoa(s)		

Trecho 6	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“(…) já tive experiências com peessoas que realmente deixam de fazer, abandonam o trabalho e deixam para as outras pessoas fazerem e é chato assim porque eu nunca me senti à vontade, nunca estive num grupo que as pessoas se sentiram à vontade para simplesmente tirar o nome de outra pessoa do trabalho. ” (p. 1)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas que deixam de fazer sua parte no trabalho - Pessoas que abandonam o trabalho - Pessoas que deixam o trabalho para outras pessoas fazerem	- Excluir de trabalho acadêmico pessoa(s) que não contribuíram para sua realização	- Nome de pessoa que não contribuiu tirado do trabalho - Diminuição da probabilidade de pessoa(s) receber(em) consequências incoerentes com seu aprendizado
	Nome da classe de comportamento		
	Excluir de trabalho acadêmico pessoa(s) que não contribuíram para sua realização		

Entrevista com Participante 2:

Trecho 1	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
“(…) eu postergar e atrasar atividades acho que pode influenciar também outras pessoas... ” (p. 2)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Postergar atividades - Atrasar atividades	- Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica	- Influência sobre outras pessoas realizada - Aumento da probabilidade organizar os próprios prazos considerando efeitos de atrasos em outras pessoas durante realização de atividade acadêmica
	Nome da classe de comportamento		
	Avaliar influência dos próprios atrasos no ritmo de trabalho de outra(a) pessoa(s) durante realização de atividade acadêmica		
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes

Trecho 2	“(…) a gente entregou a atividade eu e meu amigo, mas incluindo o nome de todos os outros quatro que desapareceram né. A galera fala “oh, obrigado” até, mas é uma parada que eu acho que não deveria ter sido feito, o correto mesmo era ter conversado com o professor né, falado pra ele “olha, os caras não tão ajudando” porque sei lá, cara, eu não gosto quando as pessoas ganham em cima das outras né, mas eu não consigo, eu não consigo ter esse perfil de chegar e cortar o cara.” (p. 2)	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Pessoas que não realizam suas partes de atividade a ser realizada em conjunto	- Conversar com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica	- Conversa com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica - Aumento da probabilidade de as pessoas que abandonam atividade acadêmica terem consequências adequadas com tal comportamento
Nome da classe de comportamento				
Conversar com professor(a) sobre ausência de contribuição de pessoa(s) em realização de atividade acadêmica				

Entrevista com Participante 3:

Trecho 1	“Se é um trabalho muito extenso... com tópicos, por exemplo, a gente divide por tópico pra cada um dos integrantes da equipe.” (p. 3)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos	- Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre integrantes de equipe de trabalho	- Tópicos de trabalho acadêmico divididos entre integrantes de equipe de trabalho - Aumento da probabilidade de realizar atividades relativas a todos os tópicos de um trabalho
Nome da classe de comportamento				
Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre integrantes de equipe de trabalho				

Trecho 2	“(…) depende da complexidade do tópico, se for uma coisa que é mais morosa, que retem ali uma dedicação um pouco maior, acaba deixando pra uma pessoa só e ou divide em duas pra poder ficar mais equilibrado.” (p. 3)	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Avaliar complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Complexidade de tópicos de um trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s) avaliada - Aumento da probabilidade de dividir tópicos de forma equilibrada
Nome da classe de comportamento				
Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre integrantes de equipe de trabalho				

Nome da classe de comportamento			
Avaliar complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)			
Trecho 2 “(…) depende da complexidade do tópico , se for uma coisa que é mais morosa, que retem ali uma dedicação um pouco maior, acaba deixando pra uma pessoa só e ou divide em duas pra poder ficar mais equilibrado .” (p. 3)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Trabalho muito extenso - Trabalho dividido em tópicos - Complexidade de tópicos de trabalho acadêmico a ser realizado em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre pessoa(s) considerando complexidade	- Tópicos de trabalho acadêmico divididos entre pessoa(s) considerando complexidade - Aumento da probabilidade de produzir trabalho acadêmico de forma equilibrada
	Nome da classe de comportamento		
	Dividir tópicos de trabalho acadêmico entre pessoa(s) considerando complexidade		
Trecho 3 “(…) sempre é revisado pra que não haja erros lá na apresentação do trabalho, na entrega do trabalho... ” (p. 3)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas	- Revisão de partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas realizada - Diminuição da probabilidade de ocorrência de erros na apresentação do trabalho - Diminuição da probabilidade de o trabalho ser entregue com erros
	Nome da classe de comportamento		
	Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas		
Trecho 4 “(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar , antes de finalizar , apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Marcar reuniões antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Reuniões marcadas antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Desenvolvimento de um trabalho bem feito
	Nome da classe de comportamento		
	Revisar partes de trabalho acadêmico produzidas por diferentes pessoas		

achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito. ” (p. 3)	Nome da classe de comportamento		
	Marcar reuniões antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico produzido em conjunto com outra(s) pessoa(s)		
Trecho 4 “(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar, apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito.” (p. 3)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Reunir-se com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico	- Reunião com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico realizada - Aumento da probabilidade de indicar partes realizadas ou não realizadas para a conclusão do trabalho
	Nome da classe de comportamento		
	Reunir-se com colegas de grupo antes de finalizar ou apresentar trabalho acadêmico		
Trecho 4 “(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar, apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito.” (p. 3)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas - Reuniões com colegas de grupo antes de encerrar um trabalho acadêmico	- Indicar durante reunião com colegas partes de trabalho acadêmico realizadas ou não realizadas	- Partes realizadas ou não realizadas indicadas durante reunião com colegas de grupo - Aumento da probabilidade de completar partes insuficientes de trabalho acadêmico
	Nome da classe de comportamento		
	Indicar durante reunião com colegas partes de trabalho acadêmico realizadas ou não realizadas		
Trecho 4 “(…) e a gente costuma marcar reuniões assim antes de apresentar, antes de finalizar, apontando “ah eu não consegui fazer isso ou eu consegui fazer aquilo, eu	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Realização de atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de atividade acadêmica produzidas por diferentes pessoas	- Indicar durante reunião com colegas dificuldades relacionadas a realização de partes de atividade acadêmica	- Dificuldades relacionadas a realização de partes de atividade acadêmica indicadas durante reunião com colegas de grupo

achei isso” é comunicação total nesses casos pra poder desenvolver um trabalho bem feito. ” (p. 3)	- Reuniões com colegas de grupo antes de encerrar um trabalho acadêmico - <i>Dificuldades identificadas</i>		- <i>Aumento da probabilidade obter ajuda para completar partes insuficientes de trabalho acadêmico</i> - <i>Aumento da probabilidade de desenvolver aprendizagens relativas às dificuldades identificadas</i>
Nome da classe de comportamento			
Indicar durante reunião com colegas dificuldades relacionadas a realização de partes de atividade acadêmica			

Entrevista com Participante 4:

Trecho 1 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo. ” (p. 4)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica	Classes de respostas - <i>Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
Nome da classe de comportamento			
<i>Identificar objetivos de outra(s) pessoa(s) relacionados à realização de atividade acadêmica</i>			

Trecho 1 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo. ” (p. 4)	Classes de estímulos antecedentes - <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica - <i>Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de respostas - <i>Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)</i>	Classes de estímulos consequentes - <i>Relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s) identificados</i> - Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)
Nome da classe de comportamento			
<i>Identificar relações entre o próprio objetivo relacionado à realização de atividade acadêmica e o(s) objetivo(s) de outra(s) pessoa(s)</i>			

Trecho 1 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo .” (p. 4)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i>	- <i>Grupos formados com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i>		

Trecho 1 “(…) eu acredito que tenho facilidade de trabalhar em grupo , contanto que todas as pessoas tenham o mesmo objetivo .” (p. 4)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Objetivos relacionados à realização de atividade acadêmica</i> - <i>Relações entre o próprio objetivo e o objetivo de outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i>	- <i>Grupos formados com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i> - <i>Aumento da probabilidade de obter sucesso ao realizar atividade acadêmica em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>
	Nome da classe de comportamento		
	<i>Formar grupos com outra(s) pessoa(s) para realização de atividade acadêmica considerando semelhança entre objetivos relacionados à atividade</i>		

Entrevista com Participante 5:

Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema ,	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- <i>Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i> - <i>Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)</i>	- <i>Dividir partes de uma atividade acadêmica considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes</i>	- <i>Partes de uma atividade acadêmica divididas considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes</i>

por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)			- Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
	Dividir partes de uma atividade acadêmica considerando familiaridade de integrantes do grupo com os temas das partes		
Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Dividir partes de uma atividade considerando grau de complexidade	- Partes de uma atividade divididas considerando grau de complexidade - Aumento da probabilidade de integrantes de um grupo realizarem partes de uma atividade acadêmica de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
	Dividir partes de uma atividade considerando grau de complexidade		
Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Dividir partes de uma atividade por meio de sorteio	- Partes de uma atividade divididas por meio de sorteio - Aumento da probabilidade de a divisão de partes de uma atividade ser realizada rapidamente
	Nome da classe de comportamento		
	Dividir partes de uma atividade por meio de sorteio		
Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s)	- Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto identificados
	Nome da classe de comportamento		

por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	- Critérios possíveis para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto		- Aumento da probabilidade de caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica
	Nome da classe de comportamento		
	Identificar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto		
Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Características de critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto caracterizados - Aumento da probabilidade de definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
Caracterizar critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto			
Trecho 1 “Então eu acho que [a divisão de partes de uma atividade] é por afinidade ao tema, por facilidade da tarefa ou por sorteio.” (p. 5)	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
	- Atividade acadêmica a ser realizada em conjunto com outra(s) pessoa(s) - Partes de uma atividade - Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto	- Critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto caracterizados - Aumento da probabilidade de dividir partes de atividade acadêmica de forma adequada
	Nome da classe de comportamento		
Definir critérios para divisão de partes de atividade acadêmica a ser realizada em conjunto			

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, professor doutor Gabriel Gomes de Luca, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e mestrando Andrey Santos Souza, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPR, estamos convidando você, estudante de ensino superior cursando a partir do 4º semestre e com idade igual ou superior a 18 anos de idade, a participar do estudo intitulado *Caracterização de comportamentos constituintes da classe geral “Cooperar em atividades acadêmicas de nível superior”*. Esta pesquisa se propõe a contribuir com mais informações e conhecimentos científicos acerca do comportamento cooperativo no ambiente universitário. Investigar este fenômeno por meio dos conhecimentos da Psicologia trará à sociedade e aos profissionais, em especial aos estudantes e professores de nível superior, maior clareza acerca de comportamento que possibilitam aumento do potencial de aprendizagem e diminuição da sobrecarga de trabalho. O benefício para a população estudada consiste no aumento da compreensão acerca dos próprios comportamentos que favorecem a cooperação no ambiente universitário. Para a sociedade como um todo, o benefício está na compreensão mais ampla das interações cooperativas em instituições de ensino superior como meio para favorecer a produção de conhecimento e o retorno desse conhecimento em contribuições científicas úteis para a modificação de problemas de âmbito social.

a) O objetivo desta pesquisa é caracterizar comportamentos constituintes da classe geral denominada “comportamento cooperativo” a partir de informações apresentadas nos relatos dos participantes, bem como outras fontes de informação bibliográficas, por meio de procedimentos já realizados e avaliados em pesquisas anteriores.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário participar de uma entrevista que será realizada virtualmente por meio da plataforma de videoconferências *Google Meet*, que será gravada. Caso você não tenha acesso à essa plataforma, é possível verificar conosco outras possibilidades. Serão feitas perguntas abertas sobre suas experiências como estudante universitário durante a relação de trabalhos em conjunto com uma ou mais pessoas.

c) Para tanto, você deverá acessar o *link* da reunião virtual na data e horário combinados para realizarmos a entrevista, o que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que você experimente algum cansaço pela duração da entrevista e, caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida imediatamente, sem necessidade de justificativas, bem como sua participação no estudo

e) Os benefícios esperados com sua participação na pesquisa consistem na oferta de um espaço seguro para que você possa se expressar livremente sobre suas experiências cooperando com colegas durante a realização de atividades do curso em que está matriculado e também para que possa conhecer contribuições da Psicologia para as relações interpessoais e para a educação.

f) Os pesquisadores Gabriel Gomes de Luca e Andrey Santos Souza, responsáveis por este estudo poderão ser localizados por e-mail – gabrieldeluca.ufpr@gmail.com e andreysouza@ufpr.br, considerando as medidas de segurança por conta da pandemia do novo Coronavírus. Contatos poderão ser realizados para esclarecimento de eventuais dúvidas que você possa ter ou fornecimento de informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, em qualquer horário e a qualquer momento.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido – transcrição da entrevista – será utilizado unicamente para essa pesquisa e o arquivo será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) Para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade, na pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

k) Você terá a garantia de que quando esta pesquisa for publicada, não aparecerá seu nome.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são as relacionadas a seu acesso à internet para realização da entrevista virtualmente. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Caso existam dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08h30 às 11h00 e das 14h00 às 16h00. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

[Local] _____, ____ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE