

ORGANIZAÇÃO

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Diego Zilio

Helder Lima Gusso

João Henrique de Almeida

Paulo César Morales Mayer



ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA
E MEDICINA COMPORTAMENTAL

COMPORTAMENTO EM FOCO

— Vol. 9 —

*Análises Teóricas, Educação
e Questões Sociais*

Comportamento em foco 9: análises teóricas, educação e questões sociais /

C737

Organizadores: Alessandra Turini Bolsoni-Silva et al. --
São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2019.

346 p. : il.

ISBN 978-85-65768-09-2

1. Comportamento humano. 2. Análise do comportamento
3. Gerontologia comportamental. 4. Comportamentalismo radical.
5. Transtorno de comportamento. I. Bolsoni-Silva, Alessandra Turini. II. Zilio, Diego. III. Gusso, Helder Lima. IV. Almeida, João Henrique de. V. Mayer, Paulo César Morales. VI. Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.

CDD 150.1943

Catálogo pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da UNIVASF.
Bibliotecário: Fabio Oliveira Lima – CRB-4/2097.

Organização deste volume

Alessandra Turini Bolsoni-Silva (Universidade Estadual Paulista-Bauru)

Diego Zilio (Universidade Federal do Espírito Santo)

Helder Lima Gusso (Universidade Federal de Santa Catarina)

João Henrique de Almeida (Universidade Federal de São Carlos)

Paulo César Morales Mayer (Universidade CEUMA-Imperatriz,MA)

Comissão de Publicação e Editorial da ABPMC

Angelo A. S. Sampaio (Universidade Federal do Vale do São Francisco)

Hernando B. Neves Filho (Imagine – Tecnologia Comportamental)

Luiz Alexandre B. de Freitas (Universidade Federal de Mato Grosso)

Paulo C. M. Mayer (Universidade CEUMA)

Projeto Gráfico e Editoração

Roberto Colombo - Portfólio

Instituição Organizadora

Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental

Pareceristas

Dr. Adriano Rozendo (UFMT/CUR)

Dra. Aline Beckmann Menezes (UFPa)

Dra. Ana Carina Stelko-Pereira (Universidade Federal do Ceará)

Dr. André Vasconcellos da Silva (Universidade Federal de Goiás)

Dr. Candido Vinicius Bocaiuva Barnsley Pessôa (Paradigma)

Me. Cassiana Stersa Versoza Carvalhal (Universidade Estadual de Londrina)

Dr. César Antonio Alves de Rocha (USP)

Dra. Eileen Pfeiffer Flores (UnB)

Dr. Fábio Leyser Gonçalves (UNESP-Bauru)

Dr. Gabriel Gomes de Luca (UFPR)

Dra. Gabriela Mello Sabbag (FACEL)



Dr. Hernando Neves Filho (Imagine Tecnologia Comportamental)

Dr. Jorge Mendes de Oliveira-Castro Neto (UnB)

Me. José Umbelino Gonçalves Neto (Universidade Federal de São Carlos)

Dra. Josiane Rosa Campos (INAC)

Dra. Juliane Viecili (UNISUL)

Dra. Máisa Pannuti (Universidade Positivo)

Dr. Mariéle Diniz Cortez (Universidade Federal de São Carlos)

Dr. Paulo Chereguini (Universidade Federal do Ceará)

Msc. Renato Molina (Unic)

Dr. Rodrigo Miranda (Universidade Católica Dom Bosco)

Me. Táhcita Medrado Mizael (Universidade Federal de São Carlos)

Dra. Thaissa Neves Rezende Pontes (PUC-GO)

Sobre a ABPMC

A Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1991, e tem por objetivos: (a) Promover, na sociedade, a Análise do Comportamento como área de conhecimento e como campo de atuação profissional por meio de sua divulgação e de procedimentos para o contínuo aperfeiçoamento da área; e (b) Criar condições para o aperfeiçoamento do conhecimento científico relacionado com análise do comportamento, de seus processos de produção e de uso por parte dos analistas de comportamento no Brasil, por meio de avaliação e crítica sistemáticas.

A ABPMC é constituída por pesquisadores, professores, profissionais que trabalham com Análise do Comportamento em suas diferentes dimensões – pesquisa básica, aplicada, conceitual e prestação de serviços – além de estudantes de psicologia, medicina comportamental e de outras disciplinas relacionadas ao comportamento humano. Atualmente congrega mais de 1.500 sócios distribuídos pela maioria dos estados brasileiros.

Entre as principais atividades da ABPMC está o Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental, realizado anualmente. É considerado o maior fórum brasileiro de Análise do Comportamento e um dos maiores do mundo. A ABPMC também mantém uma série de publicações científicas: Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC), série Comportamento em Foco (continuação da série Sobre Comportamento e Cognição), ambas disponíveis online gratuitamente e bem avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A ABPMC também contribui com outras instituições científicas, como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP).

Outra atividade de grande importância realizada pela ABPMC é o processo de acreditação de analistas do comportamento no país. Esta ação visa atender uma demanda da comunidade, que apresentou a necessidade de monitorar a qualidade da prática do analista do comportamento brasileiro, favorecendo a escolha, pela comunidade, de profissionais qualificados para o exercício profissional nos diversos campos de atuação em Análise do Comportamento.

Saiba mais sobre a ABPMC em www.abpmc.org.br

Diretoria ABPMC 2017-2018

Presidente	João Vicente de Sousa Marçal CRP 01/5316
Vice-presidente	Denise Lettieri CRP 01/10104
Primeiro Secretário	Gustavo Tozzi CRP 01/10104
Segunda secretária	Elisa Sanabio Heck CRP 09/2373
Primeiro Tesoureiro	Flávio Borges CRP 09/2643
Segundo Tesoureiro	Cristiano Coelho CRP 09/3084

Conselho Fiscal

Membros efetivos	André Amaral Bravin Bernardo Dutra Rodrigues
Membro suplente	Angelo Sampaio

Conselho Consultivo

Membros permanentes	Bernard Pimentel Rangé Claudia Kami Bastos Oshiro Denis Roberto Zamignani Hélio José Guilhardi Isaías Pessotti João Claudio Todorov João Ilo Coelho Barbosa Maria Martha Hubner <i>(em licença temporária do conselho)</i> Maria Zilah Brandão Roberto Alves Banaco Wander Pereira da Silva
---------------------	---



Sobre a coleção **Comportamento em Foco**

Em 1997 a ABPMC iniciou a publicação da série *Sobre Comportamento e Cognição*, que teve importante papel na disseminação do conhecimento produzido em *Análise do Comportamento no Brasil*. Após 16 anos de publicação da série, a ABPMC mudou seu formato, de impresso para digital e, em 2012, renomeou a série como *Comportamento em Foco*.

O objetivo principal da coleção *Comportamento em Foco* é disseminar o conhecimento produzido pela comunidade de analistas do comportamento no Brasil, por meio de coletâneas constituídas pelos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ABPMC sob forma de palestras, mesas redondas, simpósios, sessões coordenadas, minicursos e sessões primeiros passos. Também é objetivo contribuir na formação científica dos estudantes e profissionais da área, por meio da avaliação das produções escritas dos autores.

Cada volume é constituído por um conjunto de artigos com temas em comum, visando melhorar a experiência de leitura e ampliar o acesso dos diferentes volumes temáticos aos diferentes segmentos da sociedade que possam se beneficiar do acesso a esse conhecimento. Os capítulos que constituem a coleção passaram pela revisão de pareceristas *ad-hoc* convidados em processo de duplo-cego.

Os livros digitais de cada volume estão disponibilizados gratuitamente no site da ABPMC: www.abpmc.org.br

Sobre os autores deste volume

Ana Beatriz Rocha Lima

Possui doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) pela Universidade de Brasília (2011), mestrado em Educação e Especialização em Psicologia da Infância pela Universidade do Vale do Itajaí (2006). Atua no Ensino Superior desde 2001 em algumas universidades privadas. Tem experiência na área da Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação psicológica, envelhecimento, altas habilidades/superdotação.

Aline Beckmann Menezes

Psicóloga (CRP 010 - 18065), Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Atua como docente na Universidade Federal do Pará. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre Psicologia Escolar e Educacional.

Anderson Jonas das Neves

Psicólogo, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru e Doutorando em Psicologia pela UFSCar. Professor colaborador no IMESS. Membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Comportamento, Cognição e Ensino (INC&T-ECCE), do Laboratório de Estudo do Comportamento Humano (LECH/UFSCar), e do Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Saúde (LADS/UNESP-Bauru). O interesse em pesquisa e aplicação abrange Educação Especial, Fonoaudiologia e Psicologia, e a tese aborda procedimentos de ensino e proposta de currículo de sentenças para crianças com implante coclear (FAPESP#2016/09109-3). Realiza estudos também com ênfase em Tecnologia de Ensino, Controle de Estímulos, Relações de Equivalência, Currículo, Função Simbólica, Aquisição da Linguagem, Implante Coclear, Aprendizagem de Sentenças, Ensino de Segunda Língua, Reabilitação Auditiva, Deficiências e Análise do Comportamento.

Andréia Schmidt

Psicóloga (orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo), Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Especialista em Terapia Comportamental pela Universidade Federal do Paraná. Atua como docente no curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto). Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre aprendizagem e recuperação de repertórios verbais em idosos com transtornos neurocognitivos e crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Anna Carolina Gonçalves Souza

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestranda em Psicologia com ênfase em Análise e Evolução do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente desenvolve estudos sobre comportamento alimentar, comportamento de escolha e autocontrole.

Ariane Rico Gomes

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, realiza trabalhos nas áreas de saúde mental, violência e preconceito.

Caio Fernando Fernandes Felisberto

Psicólogo (CRP 18/03887) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é psicólogo da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT/Campus Tangará da Serra e psicólogo clínico. Tem interesse no estudo de metodologias de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Claudinei Pereira Gonçalves

Bacharel em Ciências Contábeis, mestre em Administração e doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É professor de Empreendedorismo do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), onde também desenvolve atividades de pesquisa e extensão relacionadas a Empreendedorismo Social. Atualmente coordena o Programa de Impacto Social e Ambiental Positivo (Pisa+), programa de extensão do Ifes relacionado ao desenvolvimento do setor de negócios de impacto no Espírito Santo. É membro do Programa Academia do Instituto de Cidadania Empresarial (ICE), o qual visa fortalecer a atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras nas temáticas de Investimentos Sociais e Negócios de Impacto.

Camila Muchon de Melo

Psicóloga pela Universidade Estadual de Londrina (2000). Mestrado (2004) e Doutorado (2008) em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutorada pelo Instituto Nacional sobre o Comportamento, Cognição e Ensino, na Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina. Orientadora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da UEL. É editora associada dos periódicos: Acta Comportamentalia e Revista Brasileira de Análise do Comportamento. Tem experiência na área de Epistemologia da Psicologia, Behaviorismo Radical e na Análise Comportamental da Cultura.

Caroline de Paula Corrêa Bezerra

Psicóloga (CRP 16/3183), Mestre em Psicologia pela UFES, Especialista em Dependência Química pela EMESCAM. Atua como psicóloga na área de saúde mental na empresa Unimed Vitória e como docente de Psicologia em faculdade da Grande Vitória. Atualmente, na docência, desenvolve atividades de pesquisa na área de saúde mental e dependência química.

Cristiano Coelho

Psicólogo (CRP 09/03084), Mestre e Doutor em Psicologia pela UnB. Atualmente é professor adjunto e coordenador do programa de mestrado e doutorado da PUC Goiás e colaborador no MBA em Economia Comportamental da ESPM.

Cristina Belotto da Silva

Psicóloga (CRP 06/617-65). Doutora em Ciências pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP. Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP. Atua como terapeuta analítico comportamental em consultório particular.

Daniel Carvalho de Matos

Graduado em Psicologia pela Universidade CEUMA (2004), Mestre (2007) e Doutor (2013) em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Experiência com intervenções da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) destinadas a crianças, adolescentes e adultos com desenvolvimento atípico, com ênfase em autismo e quadros relacionados. Terapeuta, supervisor e consultor ABA. Fundador do Núcleo Evoluir de Análise do Comportamento Aplicada do Maranhão. Membro da Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão (CRP-22). Professor e pesquisador do curso de Psicologia da Universidade CEUMA. Coordenador do curso de especialização “Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Autismo e Quadros Relacionados” pela Universidade CEUMA. Professor colaborador do programa de pós-graduação (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Elizeu Borloti

Psicólogo (CRP 16/450), Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela PUC-SP, Mestre em Psicologia pela UFES, Especialista em Terapia Comportamental pela USP e em Dependência Química pela UFES, Tutor do PET Psicologia UFES. Atua como Professor-pesquisador da UFES em nível de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre análise comportamental da linguagem, de práticas culturais e da dependência química.

Fabiana Pinheiro Ramos

Psicóloga (CRP 16/838), Doutora em Psicologia pela UFES, Mestre em Psicologia pela UFES, Especialista em Terapia por Contingências de Reforçamento pelo ITCR. Atua como Professora do Departamento de Psicologia da UFES na área de clínica analítico-comportamental. Atualmente desenvolve estudos sobre clínica comportamental, intervenções com população universitária, violência contra a mulher e dependência química.⁴

Fábio Henrique Baia

Psicólogo, Doutor em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (2013) e Mestrado em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é professor titular da Universidade de Rio Verde e tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: fenômenos sociais, metacontingência, práticas culturais, macrocontingência.

Fábio Henrique Silva de Souza

Psicólogo (2014) e Especialista em Atenção Integral à Saúde Mental (2018) pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado (2018) em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é psicólogo clínico (CRP 08/21135). Tem experiência na área de Behaviorismo Radical e Análise Comportamental da Cultura.

Fernanda dos Santos Cerqueira

Psicóloga, Mestre em Psicologia com ênfase em Análise e Evolução do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2016). Atualmente exerce atividades na área de psicologia clínica.

Flávia Caroline Figel

Psicóloga (08/16377), Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto), Especialista em Terapia Comportamental e Cognitiva pela Faculdade Evangélica do Paraná. Atua como psicóloga na Secretaria da Saúde do Estado do Paraná. Atualmente desenvolve atividades sobre Saúde Pública e Gestão em Saúde Mental.

Gabriela Jheniffer Teixeira Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, membro do Grupo de Pesquisa Sobre Análise Comportamental das Práticas Culturais de Opressão de Gênero e Raça da mesma universidade. Atualmente desenvolve estudos nas áreas da história da Análise do Comportamento no país, papel das mulheres na ciência e correlações entre negritude e preconceito racial com a análise do comportamento.

Glauce Rocha

Psicóloga, Mestre em Psicologia pela PUC-SP, Coach (Executive e Life coaching), Consultora Organizacional, com experiência na área organizacional, educacional e pesquisa; publicações na área de performance, autora do Livro - Avaliação de Performance: diagnósticos e soluções para prestação de serviços.

Graziela Freire Vieira

Psicóloga (CRP 01/20451), Doutoranda em Psicologia pela PUC-GO, Mestre em Psicologia pela PUC-GO, Especialista em Psicopatologia pela PUC-GO. Atua como docente e orientadora de estágio no IESB-DF. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre Dor Crônica.

Ilma A. Goulart de Souza Britto

Psicóloga (CRP-09/28), Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP, Mestre em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento pela UNB. Atua como docente e orientadora nos programas de pós graduação lato e stricto sendo da PUC-GO. Atualmente desenvolve estudos nos seguintes temas: transtornos psicóticos com foco na esquizofrenia, transtornos do humor, transtornos de ansiedade, dor crônica e na análise de comportamentos complexos.

Ivaldo Ferreira de Melo Junior

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrando em Psicologia com ênfase em Análise e Evolução do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente desenvolve estudos sobre comportamento alimentar, comportamento de escolha e controle instrucional.

João Claudio Todorov

Psicólogo, Ph.D, é Professor Emérito e Pesquisador Associado da Universidade de Brasília, Brasil. Foi Reitor (1993-1997), Vice-Reitor (1985-1989) e Decano de Pesquisa e Pós-Graduação (1985). Atualmente tem contribuído com a análise de Políticas Sociais, nas áreas de transferência condicionada de renda, educação, medidas socioeducativas, meio ambiente, mobilidade urbana e direitos de crianças e adolescentes.

Marcus Bentes de Carvalho Neto

Psicólogo, Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor associado 4 da Universidade Federal do Pará e bolsista de produtividade do cnpq (nível 2). Vinculado ao programa de pós graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA, orienta trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e doutorado em três linhas: (1) recombinação de repertório (com especial interesse no fenômeno do insight; em animais não humanos); (2) controle aversivo (especialmente sobre os mecanismos comportamentais básicos envolvidos na punição); (3) questões históricas e conceituais em análise do comportamento.

Maria Ester Rodrigues

Psicóloga (CRP 08/04396), Mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Atualmente é professora associada do Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE – Campus Cascavel. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Formação de Professores e Análise do Comportamento. Coordenadora do grupo de pesquisa em Psicologia e Educação- GPSIE, na linha de pesquisa “Contribuições da Psicologia à Educação e Formação Docente” do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE – Campus Cascavel. Professora efetiva do Mestrado em Educação UNIOESTE Campus Cascavel na linha de pesquisa “Formação de Professores e processos de ensino e aprendizagem”.

Mariana Batista

Psicóloga (08/23423), Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pós-graduada em nível de especialização em Psicologia e Análise do Comportamento Aplicada pelo Centro Universitário Filadélfia – UniFil e em Psicopedagogia pela UEL. Atua como psicóloga clínica e psicopedagoga. Compõe a equipe de coordenadores do PSac: Grupo de estudos sobre Política, Sociedade e Análise do Comportamento. Atualmente desenvolve estudos sobre ética skinneriana, justiça social, formação docente, práticas educativas, processo de ensino-aprendizagem e Habilidades Sociais e Educativas.

Mariana Ducatti Almeida

Psicóloga (06/108109), Doutoranda em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto), Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto), Especialista em Clínica Comportamental e Cognitiva pelo PSICÓLOG. Atua como psicóloga na Unidade de Cuidados Paliativos do Hospital de Câncer de Barretos e como docente na Faculdade Barretos. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre Doença de Alzheimer.

Mariana Frediani Sant’Ana

Psicóloga (2014) e Especialista em Atenção Integral à Saúde Mental (2018) pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como psicóloga (CRP 08/21142) e Coordenadora de Saúde Mental no Departamento de Saúde de Jandaia do Sul, PR. Tem experiência em Behaviorismo Radical, Feminismo e Psicologia da Saúde.

Mônica Gianfaldoni

Possui graduação em Psicologia e mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora do curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da PUC-SP. Tem experiência em orientação de trabalhos na área da Psicologia da Educação e de Performance Management. Co-autora dos livros Avaliação de Performance: diagnósticos e soluções para prestação de serviços e Performance Management para equipes de vendas: um estudo empírico para o aumento de produtividade em equipes comerciais.

Paulo César Morales Mayer


Psicólogo, Doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como Professor e pesquisador em regime integral na Universidade CEUMA, campus Imperatriz.

Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage

Psicólogo, Doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Atua como docente na Universidade do Estado do Pará. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre Gamificação e Metodologias Ativas.

Pollianna Galvão Soares de Matos

Psicóloga com doutorado (2014) e mestrado (2008) em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui especialização lato sensu em Psicologia Escolar (UnB). Realiza Pós-Doutorado em Psicologia na Universidade de Brasília (UnB). É professora e pesquisadora do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade CEUMA e professora colaboradora do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão. Atuou no CESPE (Centro de Seleção e Promoção de Eventos) da UnB entre 2007-2015, junto à Diretoria de Pesquisa em Avaliação Educacional em processos de avaliação educacional em larga escala. É membro do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia).



Compõe a diretoria do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão, como conselheira secretária e preside a Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão (CRP-MA). Suas áreas de interesse são Psicologia e Educação, com ênfase nos temas: psicologia escolar em escolas e ONGs; história da atuação e formação em psicologia escolar no Maranhão; inclusão escolar e autismo; formação de professores e educadores sociais; desenvolvimento e avaliação de competências.

Reginaldo Pedroso

Psicólogo (CRP-20/ 2714), Mestre, Doutor e Pós-Doutorado pela PUC/GO. Especialista em Terapia Comportamental. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia.

Sabrina R. Oliveira Fontanesi

Fonoaudióloga (CRFa 16.961), Doutora em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto), Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Atua com fonoaudióloga clínica, com ênfase em Linguagem. Atualmente desenvolve atividades/estudos nos seguintes temas: linguagem infantil e adulto, educação especial, análise aplicada do comportamento e estimulação precoce.

Silvia Campos Brunetti Spagnol

Psicóloga (CRP 16/4909), Mestranda em Psicologia pela UFES, Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo ITC/SP. Atua como psicóloga clínica. Atualmente desenvolve estudos na área de dependência química, com foco na sobrecarga em familiares de dependentes químicos.

Sabrina R. Oliveira Fontanesi

Fonoaudióloga (CRFa 16.961), Doutora em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto), Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Atua com fonoaudióloga clínica, com ênfase em Linguagem. Atualmente desenvolve atividades/estudos nos seguintes temas: linguagem infantil e adulto, educação especial, análise aplicada do comportamento e estimulação precoce.

Silvia Campos Brunetti Spagnol

Psicóloga (CRP 16/4909), Mestranda em Psicologia pela UFES, Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo ITC/SP. Atua como psicóloga clínica. Atualmente desenvolve estudos na área de dependência química, com foco na sobrecarga em familiares de dependentes químicos.

Sônia Maria Mello Neves

Psicóloga, Doutora em Psicologia Experimental pela University College of North Wales (1994) e mestrado em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (1989). Atualmente é professora titular na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando na graduação e pós graduação com ênfase em Psicologia Experimental atuando principalmente na análise do comportamento alimentar.

Táhcita Medrado Mizael

Psicóloga, mestra e doutoranda em psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Escreve para os blogs “Boletim Behaviorista” e “Cientistas Feministas”. Atualmente desenvolve estudos sobre preconceito racial e de gênero de maneira experimental, além de análises teóricas do tema.

Taysa Garcia Castrillon

Psicóloga (CRP 18/03272), graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Especialização em Terapia Comportamental – Terapia por Contingências de Reforçamento (ITCR) em andamento. Atualmente é professora substituta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá e psicóloga clínica em consultório particular. Realiza pesquisas sobre Disseminação e Aprendizagem da Análise do Comportamento.

Thais Cristina Gutstein

Psicóloga (CRP 08/13298), graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Especialização em Terapia Analítico Comportamental (UNIPAR), Mestre em Psicologia (UTP),) Doutor em Educação (UFPR). Atua como docente adjunta em disciplinas e projetos de ensino, pesquisa e extensão em Psicologia Clínica, Educação e Desenvolvimento Humano na UNIPAR-Campus Francisco Beltrão. Coordenadora, docente e supervisora do curso de Pós Graduação em Terapia Analítico Comportamental.

Thiago Dias Costa

Psicólogo, doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Atua como docente na Universidade Federal do Pará. Atualmente desenvolve estudos/atividades sobre Gestão do Comportamento Organizacional.

Thiago Marques de Brito

Psicólogo e licenciado em Psicologia pela UNESP/CAMPUS DE BAURU, Mestre e Doutor em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Atualmente é professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), desenvolvendo pesquisas na área de modelos experimentais de psicopatologias. Tem experiência na área de psicologia experimental, psicofarmacologia e neuroanatomofisiologia dos comportamentos de defesa.

Virginia Cordeiro Amorim

Psicóloga pela UFSJ, Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP e Doutoranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Atualmente é professora assistente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT/Cuiabá. Desenvolve pesquisas sobre Análise Comportamental da Cultura e Disseminação da Análise do Comportamento.

Apresentação


O Volume 9 da *Comportamento em Foco* aborda estudos sobre Análises Teóricas, Educação e Questões Sociais.

A Análise do Comportamento, em suas origens focada em pesquisa básica e atenta, naquele momento, principalmente ao comportamento de organismos não humanos, sempre apresentou com clareza qual era o fim último de sua vocação. Skinner (1938), afirmou que a importância da ciência comportamental deriva diretamente da possibilidade de uma extensão dos resultados de suas investigações para interesses humanos. Naquele momento inicial, poderiam parecer ainda muito distantes as possibilidades de inserção dessa ciência em questões humanas complexas, permitindo intervenções em questões educacionais e sociais e a possibilidade de empregar os conceitos da Análise do Comportamento para realização de Análises Teóricas de comportamentos complexos.

Atualmente, podemos notar que pouco mais de 80 anos após a publicação dessa obra seminal de Skinner, e graças ao desenvolvimento e trabalho contínuo da comunidade analítico-comportamental, essa inserção é uma realidade. Neste nono volume da *Comportamento em Foco*, poderemos observar diversos trabalhos brasileiros que apresentam desde exemplos sofisticados do trabalho em laboratório com humanos até o uso dos princípios comportamentais para interpretação de comportamentos sociais e/ou culturais como também a proposição de intervenções e desenvolvimento de tecnologias para os contextos educacionais.

O volume nove, inicialmente, apresenta o capítulo “Avaliando aprendizagem de sentenças: considerações sobre testes comportamentais e de consciência sintática” de autoria de Anderson Jonas das Neves, que realiza uma ponte entre os testes de consciência sintática e os testes comportamentais que medem relações de ordem entre as palavras no contexto de avaliação e aprendizagem de sentenças, mostrando a relevância da integração dessas tecnologias.

O Capítulo “Gerontologia Comportamental: Manejo Comportamental de Problemas Associados ao Envelhecimento” escrito por Flávia Caroline Figel, Mariana Ducatti Almeida, Sabrina R. Oliveira Fontanesi e Andréia Schmidt, trata-se de uma revisão de literatura apresentando um panorama do estudo comportamental da terceira idade e problemas relacionados ao



envelhecimento, apontando contingências tipicamente observadas nas dificuldades comportamentais apresentadas por essa população, assim como a descrição de diferentes tratamentos para alguns acometimentos frequentes em idosos.


No capítulo “Transtornos de Conduta e Opositivo Desafiador: Conceitos, revisão de pesquisas e intervenções” Cristina Belotto da Silva apresenta uma revisão de literatura sobre os critérios diagnósticos, variáveis ambientais relacionadas e estratégias de intervenção para o transtorno de conduta opositivo desafiador.

O capítulo “Controle Aversivo do Comportamento: do Laboratório ao Cotidiano” dos autores Paulo César Morales Mayer e Marcus Bentes de Carvalho Neto discute o papel do controle aversivo destacando sua relevância e a importância do seu estudo experimental para compreensão mais apropriada e sua aplicação em diferentes contextos.

O capítulo “Contribuições da Análise Comportamental da Dor” escrito por Graziela Freire Vieira e Ilma A. Goulart de Souza Britto, é um ensaio teórico da pertinência de estudos comportamentais da dor salientando os processos comportamentais relacionados com a resposta da dor argumentando a necessidade de se prescindir de estudos puramente neurofisiológicos.

Os autores Poliana Ferreira da Silva, Rogério Guaita dos Santos Baia, Alina Barboza Cabral Bianco, Rafael Peres Macêdo, Fábio Henrique Baia, Carlos Renato Xavier Cançado, do capítulo “Renovação Comportamental e Resistência a Mudanças em Humanos” apresentam um experimento, com humanos, avaliando o efeito da taxa de reforços sobre a resistência à mudança e renovação comportamental.

O capítulo “Negritude e análise do comportamento: Publicações, relevância e caminhos para seu estudo” elaborado por Táhcita Medrado Mizael, Ariane Rico Gomes, Gabriela Jheniffer Teixeira Silva, é uma revisão da literatura comportamental sobre questões raciais, descrevendo os estudos encontrados, algumas lacunas identificadas nessa área e aponta direcionamentos para estudos futuros.




No Capítulo “Uma discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual no Comportamentalismo”, os autores Mariana Frediani Sant’Ana, Fábio Henrique Silva de Souza e Camila Muchon de Melo apresentam uma pesquisa teórico-conceitual oferecendo uma possível definição de identidade de gênero e orientação sexual pelo comportamentalismo radical.

Em “Práticas educativas docente: contribuições das habilidades sociais para uma formação ética”, considerando a função de professores no ensino fundamental e a partir do exame da literatura, foi evidenciando pelas autoras Mariana Batista e Camila Muchon de Melo, o quanto o investimento na formação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais pode contribuir no desenvolvimento de comportamentos pró-éticos e prossociais das crianças que atendem

O capítulo “Processos Educacionais Pautados em Metodologias Ativas” escrito por Aline Beckmann Menezes e Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage, trata-se de uma revisão de literatura na qual se apresenta uma leitura comportamental do conceito de metodologias ativas, através da análise de exemplos desta prática educacional

No capítulo “Estratégias de disseminação da Análise do Comportamento na extensão universitária”, Maria Ester Rodrigues, Taysa Garcia Castrillon, Caio Fernando Fernandes Felisberto, Virginia Cordeiro Amorim, Thais Cristina Gutstein e Thiago Marques de Brito tratam de tema extremamente relevante à análise do comportamento: a sua disseminação por meio de grupos de estudos e projetos de extensão.

O capítulo “Ensino de Soma e Subtração para Crianças com Autismo” dos autores Daniel Carvalho de Matos, Pollliana Galvão Soares de Matos e Ana Beatriz Rocha Lima descreve uma pesquisa que trata de uma intervenção realizada em três crianças com autismo para o ensino de repertório de matemática, especificamente soma e subtração, mostrando resultados promissores.




No capítulo intitulado “Efeitos de selos ambientais: comportamento do consumidor em escolher produtos sustentáveis” os autores Reginaldo Pedroso e Cristiano Coelho verificaram o conhecimento de selos de certificação ambiental por universitários. Foi constatado que a maioria demonstrou um baixo conhecimento sobre os selos investigados e foram sugeridas contribuições da análise do comportamento para aumentar a eficácia do controle deste comportamento.

O Capítulo “Comportamentos registrados em livro de ocorrências escolar: Interpretação e categorização” desenvolvido por Sônia Maria Mello Neves, Fernanda dos Santos Cerqueira, João Claudio Todorov, Fábio Henrique Baia, Anna Carolina Gonçalves Souza e Ivaldo Ferreira de Melo Junior, apresenta um estudo sobre os registros de comportamentos violentos no livro de ocorrências de uma escola municipal, discutindo a qualidade das informações registradas, quanto à possibilidade destas permitirem a identificação de suas variáveis determinantes

O capítulo intitulado “Famílias e Drogas: Analistas do Comportamento em uma Política de Educação Permanente” de Elizeu Batista Borloti, Fabiana Pinheiro Ramos, Silvia Campos Brunetti Spagnol e Caroline de Paula Corrêa Bezerra, traz o relato da experiência de capacitação de profissionais da saúde pública em relação a intervenções familiares para o enfrentamento do uso de drogas.

No capítulo “Origens evolutivas da cooperação e seu papel como variável determinante de políticas públicas: o caso das políticas sobre drogas” os autores Elizeu Borloti e Claudinei Pereira Gonçalves discutem em termos comportamentais a influência da cooperação, articulando a mesma ao conceito de intersetorialidade nas políticas públicas sobre drogas e apresentando quais propriedades são selecionadas por contingências de reforçamento mantidas pelos próprios Estados.

O capítulo “Condições que Interferem no Exercício de Competências do Psicólogo Escolar” foi desenvolvido por Aline Beckmann Menezes e Thiago Dias Costa, com o objetivo de investigar o exercício de competências de profissionais que atuam no contexto da inclusão e discute condições que podem afetar as contingências em vigor para que os comportamentos esperados destes profissionais possam ou não ocorrer



No capítulo “*Performance diagnostic checklist – Human Services: comparação entre aplicação em lideranças e liderados*”, as autoras, Glauce Rocha e Mônica Gianfaldoni, apresentam o instrumento PDC-HS, importante recurso utilizado por analistas do comportamento no campo organizacional, e o trabalho realizado na tradução e adaptação dele no Brasil. É destacada que a decisão de usar o instrumento não apenas com gestores, mas também com as equipes cujo comportamento era analisado, produziu mais informações que auxiliaram a caracterizar adequadamente problemas de desempenho em exame.

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Diego Zilio

Helder Lima Gusso

João Henrique de Almeida


Paulo César Morales Mayer


Referência

Skinner, B. F. (1938). *Behavior of Organisms*. Appelon-Century-Crofts, New York.

Sumário

- 27** | **Avaliando aprendizagem de sentenças: considerações sobre testes comportamentais e de consciência sintática**
Anderson Jonas das Neves
- 48** | **Gerontologia Comportamental: Manejo Comportamental de Problemas Associados ao Envelhecimento**
Flávia Caroline Figel, Mariana Ducatti,
Sabrina R. Oliveira Fontanesi, Andréia Schmidt
- 69** | **Transtornos de Conduta e Opositivo Desafiador: Conceitos, revisão de pesquisas e intervenções**
Cristina Belotto da Silva
- 83** | **Controle Aversivo do Comportamento: Do Laboratório ao Cotidiano**
Paulo César Morales Mayer, Marcus Bentes de Carvalho Neto
- 95** | **Contribuições da Análise Comportamental da Dor**
Graziela Freire Vieira , Ilma A. Goulart de Souza Britto
- 106** | **Renovação Comportamental e Resistência a Mudanças em Humanos**
Poliana F. da Silva, Rogério G. dos Santos Baia,
Alina B. Cabral, Fábio H. Baia, Carlos R. X. Cançado
- 120** | **Negritude e análise do comportamento: Publicações, relevância e caminhos para seu estudo**
Táhcita M. Mizael, Ariane R. Gomes, Gabriela J. T. Silva
- 136** | **Uma discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual no Comportamentalismo Radical**
Mariana Frediani Sant'Ana, Fábio Henrique Silva de Souza,
Camila Muchon de Melo

- 
- 153** | **Práticas Educativas Docente: Contribuições das Habilidades Sociais para uma Formação Ética**
Mariana Batista, Camila Muchon de Melo
- 172** | **Processos Educacionais Pautados em Metodologias Ativas**
Aline Beckmann Menezes, Paulo E. G. Audebert Delage
- 190** | **Estratégias de disseminação da Análise do Comportamento na extensão universitária**
Maria E. Rodrigues, Caio F. F. Felisberto, Taysa G. Castrillon, Virgínia C. Amorim, Thiago M. de Brito
- 207** | **Ensino de Soma e Subtração para Crianças com Autismo**
Daniel Carvalho de Matos, Pollianna G. Soares de Matos, Ana Beatriz Rocha Lima
- 230** | **Efeito de selos ambientais: comportamento do consumidor em escolher produtos sustentáveis**
Reginaldo Pedroso, Cristiano Coelho
- 252** | **Comportamentos registrados em livro de ocorrências escolar: interpretação e categorização**
Sônia M. M. Neves, Fábio H. Baia, Fernanda dos S. Cerqueira, João Claudio Todorov, Anna C. G. Souza, Ivaldo F. de Melo Junior
- 273** | **Famílias e Drogas: Analistas do Comportamento em uma Política de Educação Permanente**
Maria E. Rodrigues, Caio F. F. Felisberto, Taysa G. Castrillon, Virgínia C. Amorim, Thiago M. de Brito



290 | Origens evolutivas da cooperação e seu papel como variável determinante de políticas públicas: o caso das políticas sobre drogas

Elizeu Batista Borloti, Claudinei Pereira Gonçalves

307 | Condições que Interferem no Exercício de Competências do Psicólogo Escolar

Aline Beckmann Menezes, Thiago Dias Costa

326 | *Performance Diagnostic Checklist – Human Services:* comparação entre aplicação em lideranças e liderados

Glauce Rocha, Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Avaliando aprendizagem de sentenças: considerações sobre testes comporta- mentais e de consciência sintática

*Assessing learning of sentences: considerations
about behavioral and syntactic awareness tests*

Anderson Jonas das Neves

Universidade Estadual Paulista (UNESP-
Bauru); Instituto Nacional de Ciência e
Tecnologia – Comportamento, Cognição
e Ensino (INC&T-ECCE)

filosofoajn@gmail.com

Resumo

O presente estudo visa discorrer sobre a avaliação da aprendizagem de sentenças e traçar possíveis aproximações entre os testes de consciência sintática e os testes comportamentais que aferem relações de ordem entre palavras. Os aspectos teóricos e metodológicos desses testes foram descritos a partir da abordagem da Análise do Comportamento e da Psicologia Cognitiva. Esse trabalho identificou que os testes de consciência sintática compartilham de componentes comuns aos mensurados nos testes experimentais que envolvem relações de ordem entre estímulos. Logo, os testes de consciência sintática são compatíveis e correspondentes em vários aspectos com a Análise do Comportamento, e podem configurar como instrumentos relevantes para avaliar e monitorar a aprendizagem de sentenças.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação, Sentenças, Consciência sintática,
Relações ordinais.

Abstract

The present study aims to discuss about the assessment of learning of sentences and to outline possible approximations between the tests of syntactic awareness and the behavioral tests that measure words-order relations. Theoretical and methodological aspects of these tests were described from of the Behavior Analysis and Cognitive Psychology approaches. This work identified that the syntactic awareness tests share of commons components, to those measured in experimental tests that involve order relations between stimuli. Thus, the tests of syntactic awareness are compatible and correspondents in several aspects with the Behavior Analysis, and can configure as relevant tools to evaluate and to monitor learning of sentences.

KEYWORDS

Assessment, Sentences,
Syntactic awareness, Ordinal relations.

Agradeço ao Prof. Dr. Jair Lopes Jr. pelas profícuas discussões nas aulas da pós-graduação da UNESP-Bauru em 2012, as quais possibilitaram lançar essa proposta. Agradeço ao Me. Christian Pineda (UFRJ) pelas discussões que tivemos sobre os aspectos teórico-metodológicos da consciência sintática. Agradeço também a Profa. Dra. Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu (UNESP-Bauru), Prof. Dr. Grauben Assis (UFPa) e Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza (UFSCar) pelas oportunidades de dialogar sobre esse tema ao longo de minha formação. Agradeço a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP# 2012/05696-0; 2016/09109-3; 2018/16694-5) e ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INC&T-ECCE) (FAPESP#2008/57705-8 e 2014/50909-8; CNPq#573972/2008-7 e #465686/2014-1; CAPES#88887136407/2017-00).

A produção de sentenças, seja na modalidade oral ou escrita, abrange a habilidade de organizar as palavras e articulá-las nas diferentes dimensões da língua (semântica, morfológica, fonológica e sintática), permitindo ao falante ampliar as possibilidades de interação com a comunidade verbal (Ignácio, 2002; Papalia & Olds, 2000; Skinner, 1957). No desenvolvimento linguístico oral, o balbucio amplia-se para vocalização de palavras isoladas e ganha notável complexidade quando a criança, aos três a quatro anos, é capaz de agrupar palavras e verbalizar sentenças (Papalia & Olds, 2000). Na aprendizagem da linguagem escrita, traçados amorfos avançam para escrita de letras e palavras durante a escolarização, atingindo o ápice com a produção de sentenças e textos (Ignácio, 2002). Embora as modalidades e os processos sejam distintos (Greenfield, 1972), o pleno domínio da linguagem oral e escrita é evidenciado quando o falante se torna capaz de produzir sentenças com sentido e de acordo com as convenções linguísticas.

Em alguns contextos, palavras isoladas dificilmente expressariam a totalidade do enunciado do falante (Ignácio, 2002; Neves, 1994; Rescorla, 1989). Essa “totalidade do enunciado” pode requerer que palavras sejam especialmente arranjadas em uma sentença, de modo a afetar a audiência e garantir a compreensão da mensagem. Um exemplo dessa proposição é quando delimitamos a palavra “caso”. Essa palavra, se usada isoladamente, pode aludir a múltiplos significados como “acontecimento”, “apreço”, “manifestação de doença” ou “conjugação do verbo casar”. O significado dependerá do contexto, da

disposição da palavra na sentença e das relações dela com as outras palavras (da sentença), como em “Eu caso com Paula” ou “Esse caso exige cuidados médicos”. Nessa direção, Coseriu (1993, p. 33) afirma que “a sentença é a unidade central da língua na qual se comunicam as mensagens e se compreendem os significados”.

A sentença, enquanto unidade da língua, integra as dimensões semântica, fonológica, morfológica e sintática. Essa ideia contradiz a concepção de que a sentença é uma mera aglomeração de palavras (Dutra, 2003) e enfatiza que a compreensão (semântica) de unidades linguísticas mais amplas requer que palavras estejam dispostas em dada ordem (sintaxe); assim, não basta juntar as palavras “menino”, “limão” e “rala” para que haja compreensão da sentença, sendo necessária a sintaxe correta “menino rala limão”. As regras sintático-semânticas que organizam o enunciado são convencionadas pela comunidade verbal e arbitrárias, ou seja, não estabelecem qualquer correspondência física e direta com os eventos que as evocam (Catania, 1999).

Para se estudar sentenças, uma dimensão particularmente importante é a ordinalidade. As relações de ordem entre as palavras estão nas bases das relações e produtividade sintáticas. A Sintaxe, enquanto campo da Linguística, é responsável por investigar, sistematizar e regulamentar as regras de ordem das palavras (nas sentenças) que foram convencionadas pela comunidade verbal (Catania, 1999; Neves, 1994).

Quando ocorre o desenvolvimento típico, crianças pré-escolares tendem a falar com uma organização que se aproxima bastante das exigências da comunidade verbal, produzindo sentenças como “mamãe quero água” e “menino chuta bola” (Bublitz, 2010); contudo, podem acontecer omissões ou distorções durante o desenvolvimento da linguagem oral, como “menino chuta ___ bola ___ o pé direito”. Essa habilidade sintática favorece a aprendizagem da leitura e da escrita e fica mais complexa quando a criança inicia a alfabetização e começa a estruturar sintaticamente as produções textuais (Mota et al., 2009; Rego, 1993). O contato com as regras formais da língua afeta também a oralidade da criança e algumas convenções da escrita tendem a se estender para a fala (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla, Capovilla, & Soares, 2004).

Os conteúdos envolvendo sintaxe estão preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e configuram alvos de ensino no Ensino Fundamental (EF) (Sebra & Dias, 2011). No EF, esses conteúdos são inicialmente trabalhados de maneira indireta e com outros componentes curriculares, como leitura e interpretação de texto (Catelão, 2007), e se tornam mais frequentes e explícitos nos anos finais do EF, com a finalidade de que o aluno seja capaz de refletir e manejar deliberadamente as relações sintáticas nas sentenças.

A aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sintáticas, especialmente no que tange à construção de sentenças, têm sido

abordados por diferentes mediações teóricas que ora enfatizam as variáveis ambientais (as interações da criança com o contexto linguístico e as contingências da comunidade verbal), ora maturacionais (desenvolvimento do aparato fonoarticulatório e motor) ou cognitivas (processo psicolinguístico). No escopo da Psicologia, as pesquisas têm se dedicado majoritariamente à avaliação psicométrica e à identificação de níveis de consciência sintática (e mais geral, da consciência metalinguística). Nesse escopo, o objetivo do presente estudo é discorrer sobre a avaliação da aprendizagem das sentenças e esboçar aproximações entre os testes de fundamentação cognitiva e os testes de aprendizagem em experimentos comportamentais que envolvem ordenar estímulos.

Para alcançar esse objetivo, foram rastreadas produções científicas, em Português ou Inglês, que estavam disponíveis na internet e de acesso gratuito. As principais bases de acesso foram Scielo (Scientific Electronic Library Online), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico e foram adotados os termos “consciência sintática”, “sintaxe”, “relações ordinais”, “sequências”, “sentenças” e “avaliação” (“*syntactic awareness*”, “*syntax*”, “*ordinal relations*”, “*sequences*”, “*sentences*” e “*evaluation*” or “*assessment*” respectivamente em inglês). A busca ocorreu por meio de expressões que combinavam dois termos, quais sejam, “consciência sintática [E] avaliação”, “sintaxe [E] avaliação”, “relações ordinais [E] avaliação”, “sequências [E] avaliação” e “sentenças [E] avaliação”.

As produções científicas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: (1) formato de artigos (relato de pesquisa ou estudo conceitual), capítulos de livros, teses e dissertações; (2) relacionadas às áreas da Fonoaudiologia, Linguística, Educação, Psicologia e Análise do Comportamento (respectivamente, em inglês, *Speech-Language Pathology, Linguistic, Education, Psychology e Behavior Analysis*) e; (3) publicadas entre 2000 a 2017. Em seguida, foram lidos todos os resumos das produções decorrentes da busca (n=70) e foram selecionados para a leitura na íntegra apenas as que versavam a avaliação da consciência sintática, da sintaxe, das relações ordinais, das sequências ou das sentenças (n=45).

A Consciência Sintática

Gombert (2003) descreve que crianças pequenas (a partir dos dois anos) apresentam a consciência epilinguística, que é uma consciência linguística inicial e não regulada por processos cognitivos conscientes e intencionais. No período de transição entre o estágio pré-operatório e operatório concreto, o desenvolvimento do pensamento e o ingresso no ambiente escolar possibilitam a aquisição da consciência metalinguística, ou seja, a capacidade cognitiva de refletir sobre os usos da língua e da linguagem e manejar seus diferentes aspectos de forma intencional e consciente (Garton & Pratt, 1989). A consciência metalinguística pode ser categorizada a partir de objetos linguísticos que são passíveis de reflexão cognitiva (Barrera & Maluf, 2003): os sons da língua (consciência

fonológica), os significados (consciência semântica), o uso social da língua (consciência pragmática) e os aspectos sintáticos (consciência sintática).

Dado o interesse desse estudo, o foco se dará sobre os aspectos sintáticos. A consciência sintática é definida como a capacidade cognitiva de refletir sobre aspectos sintáticos da língua e o controle deliberado de sua aplicação (Correa, 2004; Mota et al., 2008). Essa consciência pode ser observada por meio de ações intencionais de refletir e manejar flexões de palavras e verbos, julgamento da gramaticalidade (de sentenças e textos) e construção de sentenças orais e textuais. A construção de sentenças sintaticamente corretas, quer na fala ou na escrita, dependerá do nível metalinguístico sintático alcançado pela criança, e prejuízos nesse desenvolvimento podem derivar em imprecisões, omissões e distorções da ordem das palavras na sentença e na dificuldade em refletir e usar elementos sintáticos (Mota et al., 2009).

Enquanto processo cognitivo metalinguístico, a consciência sintática contribui para a aprendizagem do ler e do escrever (Capovilla et al., 2004; Rego & Bryant, 1993). Embora não haja consenso na literatura sobre a interferência da consciência sintática na aquisição da leitura e da escrita (Bowey, 2005; Correa, 2005), estudos apontam uma correlação positiva entre níveis de consciência sintática e os desempenhos em leitura e escrita (Correa, 2005; Mota et al., 2009). Esses resultados, por vezes controversos, têm produzido pesquisas em três direções principais: 1) criação de instrumentos que

possam mensurar o nível cognitivo sintático e prever desempenhos escolares futuros; 2) elaboração de recursos e procedimentos de ensino para potencializar a consciência sintática; e 3) investigação sobre os processos cognitivos subjacentes à consciência sintática e suas relações com as habilidades verbais complexas, como a produção oral e escrita de sentenças.

Pesquisas em Psicologia Cognitiva tem contribuído na identificação de processos cognitivos e na validação de instrumentos que podem, de alguma forma, mensurar o nível de consciência sintática, especialmente de crianças nas diferentes etapas da escolarização. A avaliação de consciência sintática será abordada a seguir.

Avaliação da Consciência Sintática

Um desafio que se coloca nas pesquisas em Psicologia é a mensuração do processo cognitivo sintático e do uso deliberado da sintaxe, principalmente em crianças (Correa, 2004). O acesso isolado à consciência sintática, por meio de testes e inventários, ainda requer mais investigações sobre a reflexão intencional da sintaxe, visto que há uma provável independência entre as múltiplas consciências metalinguísticas, embora admitam-nas como relacionadas (Correa, 2005; Mota et al., 2009). As dificuldades para isolar o fenômeno têm implicações metodológicas na avaliação da metalinguagem sintática, visto que os testes de consciência sintática, embora primem por sua mensuração

específica, tendem a integrar componentes semânticos (como as tarefas de julgamentos de sentenças) que interferem na precisão da avaliação (Correa, 2004).

Diversos testes e tarefas foram formulados para identificar e medir quanto e qual a capacidade cognitiva da criança em refletir e usar intencionalmente aspectos sintáticos da língua: tarefa de julgamento de sentenças (Scholl & Ryan, 1975; Smith & Targer-Flusberg, 1982), tarefas de correção sintática (Guimarães, 2003; Pratt, Tunmer, & Bowey, 1984; Rego & Buarque, 1997), tarefas de repetição (Gaux & Gombert, 1999; Ryan & Ledger, 1979), tarefas de localização (Gaux & Gombert, 1999; Smith-Lock & Rubin, 1993), tarefa de complementação (Rego & Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987), tarefa de analogia sintática (Nunes, Bryant, & Bindman, 1997) e tarefa de replicação (Gaux & Gombert, 1999). No cenário nacional, Capovilla e Capovilla (2006) elaboraram a Prova de Consciência Sintática (PCS) como um instrumento para avaliar a consciência sintática de escolares do Ensino Fundamental, a qual contém quatro subtestes: 1) julgamento gramatical de 20 sentenças, 2) correção gramatical de dez sentenças, 3) correção gramatical de frases agramaticais e asemânticas e 4) categorização de 15 palavras.

Os testes de consciência sintática podem ser aplicados por meio de fantoches (Rego, 1993) ou por tarefas orais (Capovilla et al., 2004), e compartilham algumas características: as instruções e os componentes das tarefas são falados pelo avaliador e exigem respostas orais do indivíduo (exceto a tarefa

de categorização de palavras); logo, demandam também memória auditiva, pensamento lógico e abstração. O presente estudo selecionou algumas tarefas relacionadas à disposição (ordinalidade) das palavras na sentença e que são semelhantes às que compõem a PCS e outros testes de consciência sintática¹: tarefas de correção (Guimarães,

2003; Pratt et al., 1984; Rego & Buarque, 1997), tarefas de localização (Smith-Lock & Rubin, 1993; Gaux & Gombert, 1999), tarefas de complementação (Rego & Bryant, 1993; Tunmer et al., 1987) e tarefas de analogia sintática (Nunes et al., 1997). O Quadro 1 ilustra essas tarefas de consciência sintática, e serão sucintamente descritas a seguir.

TAREFA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA	ESTÍMULO FALADO PELO AVALIADOR	RESPOSTA DO AVALIADO
CORREÇÃO	 Futebol o joga menino	 O menino joga futebol
LOCALIZAÇÃO	 Come maçã menina	 A sentença está errada porque "menina" vem antes de "come maçã"
COMPLEMENTAÇÃO	 Mamãe "_____" bolo	 Mamãe " <u>come</u> " bolo
ANALOGIA	 A Mica come pão B Mica come bolo C Malu joga futebol	 D Malu joga vôlei

Quadro 1. Quadro ilustrativo das tarefas envolvidas nos testes de consciência sintática.

¹ Todos os exemplos apresentados ao longo do trabalho foram elaborados a partir da descrição das tarefas e dos exemplos relatados na literatura e não constituem traduções ou réplicas dos testes originais.

Tarefa de correção

A tarefa de correção de sentenças consiste em apresentar uma sentença ditada e, em seguida, solicitar que sejam corrigidos possíveis erros de organização sintática e/ou concordância verbal e nominal (vide Quadro 1). Na PCS, 50% das sentenças apresentam erros de ordenação das palavras, semelhantes aos da sentença “Futebol o joga menino”.

Teste de localização

O teste de localização apresenta sentenças ditadas com erros na ordem ou flexão morfo-sintática e exigem que o avaliado localize o erro, verbalizando ou explicando porque o enunciado está incorreto (Gaux & Gombert, 1999; Smith-Lock & Rubin, 1993); p. ex., se o avaliador fala a sentença “Come maçã menina”, o avaliado deve identificar o erro de inversão de ordem das palavras e dizer que a sentença está errada “porque ‘menina’ vem antes de ‘come maçã’” ou “porque menina é sujeito da frase e por isso deve ser colocada antes do verbo ‘come’ e do objeto ‘maçã’” (vide Quadro 1).

Correa (2004) assinala alguns aspectos desse teste que não estão diretamente relacionados à consciência sintática e comprometem a avaliação da consciência sintática. Uma questão é que a inversão de ordem pode provocar um estranhamento e, em função do julgamento semântico, o avaliado para aumentar as chances de acerto na tarefa. Cabe ressaltar também que se a criança não formula verbalmente as regras sintáticas, isso não implica

necessariamente na incapacidade dela em refletir e manipular intencionalmente aspectos sintáticos da língua (Green & Hecht, 1992; Sorace, 1985), visto que a descrição das regras sintáticas pode ser produto de aprendizagens requeridas no ensino regular.

Teste de complementação

O teste de complementação abrange um processamento metalinguístico em nível semântico e não permite mensurar, isoladamente, a consciência sintática (Correa, 2004). Nesta tarefa, o avaliado deve dizer quais palavras que faltam nas sentenças ditadas (Rego & Bryant, 1993; Tunmer et al., 1987). Um exemplo é quando o avaliador fala as palavras “Mamãe” seguida de “bolo” e a criança completa com verbos, formando sentenças como “Mamãe come bolo”, “Mamãe cortará o bolo” ou “Mamãe fez o bolo” (vide Quadro 1).

Teste de analogia sintática

O teste de analogia sintática (Nunes et al., 1997) pode ser descrito pela seguinte relação: A está para B assim como C está para D. Considere A como a sentença “Mica come pão” e B como “Mica come bolo”. Dada a sentença C (“Malu joga futebol”), que mantém a mesma estrutura sintática da sentença A, o avaliado deve emitir uma sentença D (“Malu joga vôlei”). Esse teste avalia se a criança demonstra a identificação e construção de sentenças por meio da recombinação de

palavras que ocupam a mesma função sintática. A tarefa de analogia sintática impõe ao avaliado, portanto, atentar para a relação entre o primeiro par de sentenças e a sua aplicação intencional ao segundo par. Considerando que esse teste requer a capacidade de raciocinar por analogia, não pode ser considerado como uma medida exclusiva da consciência sintática (Correa, 2004).

Até o presente momento, foram apresentados alguns aspectos relacionados à consciência sintática e aos principais testes embasados na Psicologia Cognitiva. A seguir, serão apresentados alguns aspectos de avaliação e aprendizagem das sentenças pela perspectiva analítico-comportamental.

Aprendizagem de sentenças

O modelo de seleção pelas consequências descreve que a ocorrência do operante está relacionada às consequências produzidas no meio, de modo que respostas conseqüenciadas por eventos reforçadores aumentam a probabilidade de ocorrência (Skinner, 1969). Além de aumentar a probabilidade de ocorrência do operante, os eventos reforçadores podem favorecer que eventos antecedentes adquiram função sinalizadora e de controle discriminativo em determinadas contingências (Sério, Andery, Gioia, & Micheletto, 2002), em uma relação definida como “controle de estímulos”.

Os estímulos são compostos por propriedades, dimensões ou componentes, tais como tamanho, cor e textura. As contingências de reforço podem estabelecer relações de

controle de estímulos por uma ou mais dessas propriedades/dimensões (dos estímulos), de modo que o operante e o reforço ocorram somente se essas propriedades/dimensões estiverem presentes (Catania, 1999). Nesse escopo, a topografia de controle de estímulos (TCE) refere-se às propriedades, relações e dimensões dos estímulos (ou entre os estímulos) que controlam um determinado responder (McIlvane & Dube, 1992).

A ordinalidade é uma relação de controle de estímulos relevante para vários repertórios comportamentais. Diversos procedimentos podem ensinar relações de ordem entre estímulos, como o encadeamento, a sobreposição, ensino por matrizes e o *constructed-response matching to sample* (CRMTS) (Almeida-Verdu, de Souza, & Lopes Jr., 2006; Assis, Baptista & Nunes, 2009; Goldstein, 1983; Golfeto, 2010; Sigurdardottir, Green & Saunders, 1990; Dube et al., 1991; Stromer & Mackay, 1993; Mackay, 2013; Neves et al., 2018; Silva, Neves, & Almeida-Verdu, 2017). Condições de ensino arranjadas por meio desses procedimentos podem derivar mais que as relações diretamente ensinadas e produzir classes de estímulos ordinais (Green, Stromer, & Mackay, 1993).

A proposta da formação de classes de estímulos ordinais expande o modelo das relações de equivalência (Sidman & Tailby, 1982) e tem sido adotado no estudo das relações de ordem entre os estímulos. Green et al. (1993) propuseram que as relações ordinais são atestadas se, por meio de testes comportamentais (Stevens, 1951), apresentarem as propriedades da assimetria, da irreflexibilidade, da transitividade e da conectividade. A assimetria é definida pela

unidirecionalidade das relações ordinais (se $A1 \rightarrow A2$, a relação reversível $A2 \rightarrow A1$ não é verdadeira). A irreflexibilidade expressa relações de ordem que não podem ser reflexivas ($A1$ não pode “vir antes” dele mesmo, logo $A1 \rightarrow A1$ é falsa). A propriedade transitiva das relações ordinais é expressa apenas para estímulos não adjacentes que compartilham um elemento em comum (dada à relação $A1 \rightarrow A2$ e $A2 \rightarrow A3$, logo $A1 \rightarrow A3$). Por fim, a conectividade descreve as relações entre todos os estímulos da sequência, sejam adjacentes ou não (se $A1 \rightarrow A2 \rightarrow A3$, nota relações $A1 \rightarrow A2$, $A2 \rightarrow A3$ e $A1 \rightarrow A3$).

Em uma perspectiva analítico-comportamental, a sintaxe é o estudo das relações de ordem (entre as palavras nas sentenças) que foram convencionadas pela comunidade verbal (Catania, 1999; Skinner, 1957). Quando ocorrem falhas no controle pela ordem, a efetividade do comportamento do falante e respectiva mediação das consequências pelo ouvinte fica comprometida. Dificilmente o aprendiz será reforçado no ambiente acadêmico quando escrever “Casa menino construiu a” diante da respectiva figura. Mandos desorganizados, como “Copo do quero verde eu água”, tornarão menos provável que o ouvinte traga água em um copo verde. Tatos que violam as convenções sintáticas, como “Morango menino fazenda na come da Tabilu”, dificultarão que o ouvinte reforce esse comportamento e entre em contato com o evento não-verbal de que um “menino come morango na fazenda da Tabilu”.

O estudo comportamental da sintaxe está relacionado à investigação de repertórios ordenados e formação de sequências (Carmo & Prado, 2004), de modo geral, e aos estudos

sobre produção e sequenciação de material verbal, de maneira específica (Ribeiro, Assis, & Emuno, 2005). Operantes intraverbais (como a contagem) e repertórios matemáticos (Assis & Costa, 2004; Assis, Élleres, & Sampaio, 2006; Catania, 1999; Carmo & Prado, 2004; Lazar & Kotlarchyk, 1986; Mackay, Kotlarchyk, & Stromer, 1997; Sella & Bandini, 2012; Stromer & Mackay, 1990) envolvem respostas (ou de classe de respostas) que ficam sob controle de relações ordinais. Sob algumas condições, comportamentos verbais que envolvem sintaxe, como a produção de sentenças, podem ser descritos como autoclíticos (Skinner, 1957) que exigem a sequenciação de respostas em ordem arbitrariamente convencionada.

No escopo do presente estudo, produzir ou construir sentenças (que serão usados como equivalentes nesse texto) consiste em responder ordenadamente a um conjunto de estímulos (Mackay & Brown, 1971; Sampaio, Assis, & Baptista, 2010). Em interações que envolvem a fala, uma criança pode vocalizar sequencialmente “Pedro”, seguido por “descasca” e por “laranja” ao ver uma cena; ao produzir essa sentença, o controle pode ser pelo todo da cena ou por cada componente (para aprofundar essa discussão, vide Skinner [1957] e Neves et al. [2018]). De modo análogo, tarefas de construção que apresentam as palavras impressas “Pedro”, “laranja” e “descasca”, o aprendiz poderá selecionar ordenadamente as palavras, sendo primeiro a palavra “Pedro”, depois “descasca” e finalmente “laranja”. Em ambos os casos, o reforço é contingente ao responder na ordem convencionada e que produziu a sentença sintaticamente correta.

Avaliação de Ordinalidade Sintática

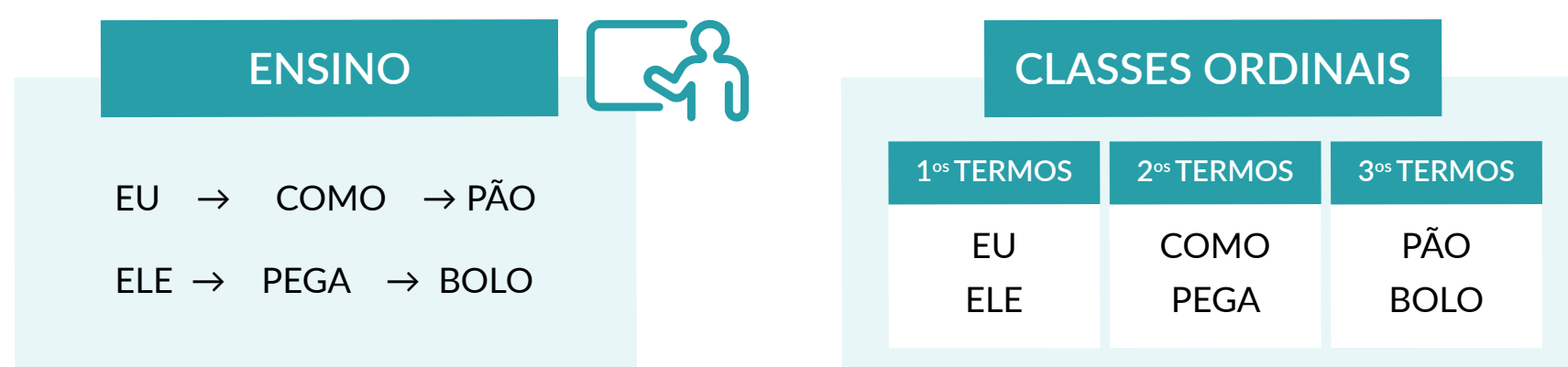
A Análise do Comportamento tem especial interesse nos procedimentos de ensino e nos processos de aprendizagem da construção de sentenças e dos repertórios sintáticos. A avaliação da sintaxe geralmente integra a sequência de etapas dos estudos e ocorre antes (pré-testes) ou depois (pós-testes) do ensino. O presente trabalho visará os testes após o ensino e que configuram medidas de aprendizagem.

A avaliação das relações ordinais se baseia na proposta de Green et al. (1993) e aplica testes específicos para verificar as propriedades de ordem (irreflexibilidade, assimetria, transitividade e conectividade). Resultados positivos nesses testes, especialmente em transitividade e conectividade, demonstram a emergência das relações ordinais (Almeida-Verdu et al., 2006; Assis & Costa, 2004); alguns testes adicionais tem sido feitos, como o de sequenciação (Assis & Costa, 2004; Sampaio et al., 2010) e teste de transferência de funções ordinais (Nunes & Assis, 2006). De modo geral, esses testes (a) exibem estímulos visuais (como figuras, números, cores e palavras) e podem envolver uma instrução ou *prompt*; (b) os estímulos

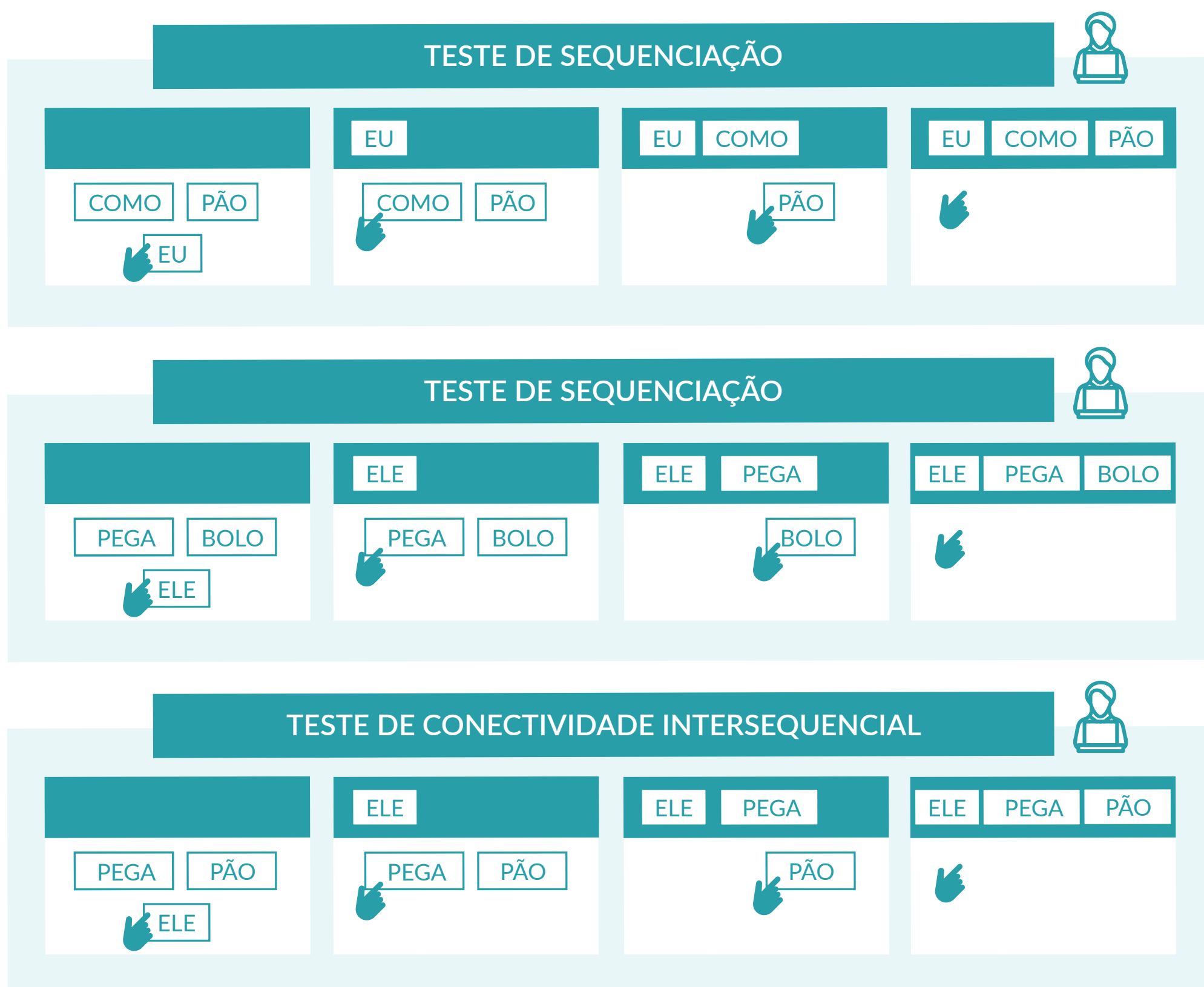
são apresentadas por meio de *softwares* computacionais, fichas ou cartões impressos; (c) a resposta requerida do aprendiz é a seleção motora e ordenada dos estímulos para formar a sequência; e (d) não há *feedback* para acertos ou erros. Considerando o objetivo do presente estudo, o Quadro 2 ilustra os testes de conectividade e de sequenciação com sentenças, que serão descritos a seguir.

Teste de sequenciação

O teste de sequenciação avalia o efeito do ensino no estabelecimento das relações de ordem entre os estímulos do treino e geralmente consiste em um teste intermediário dentro da sequência de etapas dos estudos (Assis et al., 2006). Esse teste apresenta simultaneamente todos os estímulos do ensino e a tarefa do participante é selecioná-los para produzir a sequência que foi ensinada. Veja o exemplo no Quadro 2, em que ao aprender as sequências sintáticas “Eu→como” e “como→pão”, uma tarefa apresenta todos os estímulos (“Eu”, “como” e “pão”) e o aprendiz deve sequenciar “Eu→como→pão”.



Quadro 2 (Parte 1). Quadro ilustrativo das tarefas envolvidas nos testes das relações ordinais.



Quadro 2 (Parte 2). Quadro ilustrativo das tarefas envolvidas nos testes das relações ordinais.

Teste de conectividade

O teste de conectividade visa averiguar se, a partir do ensino de dada sequência, o aprendiz demonstra relações de ordem entre todos os estímulos da sequência. O teste apresenta estímulos adjacentes ou não, e o participante deve selecioná-los em ordem. O teste pode ser feito com estímulos de uma mesma sequência (intrasequencial) ou de distintas sequências (intersequencial). Quando se avalia

a conectividade intrasequencial, os estímulos de uma mesma sequência devem ser ordenados; p. ex., após ensinar a sequência numérica romana I→II→III, o aprendiz deve produzir as sequências I→II, II→III e I→III. No teste de conectividade intersequencial (chamado também de teste de substitubidade), estímulos de diferentes sequências são apresentados e o aprendiz deve ordená-los

e substituir (caso preciso) um estímulo por outro que pertença à mesma classe ordinal/função ordinal; p. ex., após aprender a construir as sentenças “Eu→como→pão” e “Ele→pega→bolo”, o aprendiz poderá selecionar palavras e construir a nova sentença “Ele→pega→pão”.

Possíveis aproximações entre os testes comportamentais e de consciência sintática




























Seria possível traçar aproximações entre os testes de consciência sintática e testes comportamentais de ordem entre estímulos? A aproximação entre esses testes deve ser cautelosa e considerar as diferenças teóricas, metodológicas, de objetos sob os quais recaem as mensurações e as exigências nos testes.

Ressalta-se que os testes de consciência sintática e os testes de relações ordinais são distintos quanto às situações de aplicação, aos estímulos envolvidos e aos tipos de respostas requeridas. Enquanto os testes de relações ordinais geralmente envolvem estímulos visuais e respostas motoras do aprendiz, os testes de consciência sintática apresentam estímulos ditados (falados pelo avaliador) e exigem respostas vocais do avaliado; logo, as modalidades de estímulos e de respostas são distintas. Em relação à tarefa, os testes ordinais geralmente mantêm os estímulos no campo visual do aprendiz – o que pode dar pistas para responder –, ao passo que os estímulos auditivos das tarefas de consciência sintática não ficam presentes, requerendo atenção e memória auditivas.

As aproximações entre os testes cognitivos e comportamentais podem ser traçadas se atentarmos ao controle de estímulos relevante. Independente se envolve selecionar ou falar, o responder deve estar sob controle das relações de ordem estabelecidas entre os estímulos. Na tarefa de construção de sentenças com as palavras impressas “Eu”, “arroz” e “como”, o aprendiz deve selecionar primeiro “Eu” depois “como” e por fim “arroz”. De modo análogo, quando o avaliador dita as mesmas palavras (“Eu”, “arroz” e “como”), o avaliado deve organizá-las e produzir oralmente a sentença sintaticamente correta, de modo que o pronome “Eu” é vocalizado primeiro, seguido do verbo “como” e ao final o objeto “arroz”. Assim sendo, “aquilo que é relevante” nas tarefas cognitivas “corresponde” às relações de controle de estímulos que são apresentadas nos testes de relações ordinais. O Quadro 3 ilustra as tarefas cognitivas e comportamentais com a sentença “Mica come pão”; foi adotada a mesma sentença com uma finalidade didática de elucidar algumas aproximações.

Teste cognitivo de correção e teste comportamental de sequenciação e de conectividade

A tarefa cognitiva de correção (Rego & Buarque, 1997) se aproxima, dadas as devidas proporções, do teste comportamental de sequenciação (Sampaio et al., 2010). Em ambos os testes, os estímulos que compõem as sentenças/seqüências são apresentados e a resposta é formar, por meio da seleção ou da fala, a seqüência/sentença com os estímulos disponíveis.

PSICOLOGIA COGNITIVA	ANÁLISE DE COMPORTAMENTO	
	ENSINO DE UMA SENTENÇA MICA → COME → PÃO	ENSINO DE DUAS SENTENÇAS MICA → FAZ → PÃO TICO → COME → BOLO
CORREÇÃO  come Mica pão  Mica come pão	SEQUENCIAÇÃO  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO	CONNECTIVIDADE  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO
LOCALIZAÇÃO  come Mica pão  Está errada porque "Mica" vem 1º, depois "come" e em 3º "pão"	SEQUENCIAÇÃO  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO	CONNECTIVIDADE  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO
COMPLEMENTAÇÃO  Mica "____" pão  Mica "come" pão	SEQUENCIAÇÃO  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO	CONNECTIVIDADE  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO
COMPLEMENTAÇÃO  Tico joga futebol A  Tico joga vôlei B  Mica come bolo C  Mica come pão D	CONNECTIVIDADE  COME PÃO MICA   MICA COME PÃO	

Quadro 3. Quadro ilustrativo das aproximações entre os testes de consciência sintática e os testes de relações ordinais.

O teste de correção prevê que o avaliador fale as palavras que compõem a sentença em uma ordem diferente da convencional, e o avaliado deve reorganizar as palavras e verbalizar a sentença sintaticamente correta; veja no Quadro 3, em que ao ser falado “come Mica pão”, o avaliado corrige e responde oralmente “Mica come pão”. O teste comportamental de sequenciação apresenta uma tarefa semelhante, em que após o treino de uma sequência, os estímulos são exibidos simultaneamente (Sampaio et al., 2010) e o aprendiz tem que selecionar cada uma das palavras, na ordem convencional, de modo a construir a sentença “Mica come pão” (vide Quadro 3). O teste de correção também pode estabelecer aproximações com o teste de conectividade intersequencial quando os estímulos exibidos foram apresentados no ensino de sequências distintas e a seleção é feita com base na posição ordinal dos estímulos; no Quadro 3, se ensinadas “Mica→faz→pão” e “Tico→come→bolo”, as palavras “Mica”, “come” e “pão” podem compor a nova sequência “Mica→come→pão”.

O teste cognitivo de localização e teste comportamental de conectividade

O teste de localização exige que o avaliado explique a razão do enunciado estar incorreto (Gaux & Gombert, 1999) e pode demandar algumas aprendizagens escolares de sintaxe. Essa competência também pode ser averiguada implicitamente (ou seja, por observação direta e sem recorrer ao comportamento verbal), por meio dos testes

comportamentais de sequenciação e conectividade intersequencial. O fato do aprendiz selecionar ordenadamente os estímulos (de uma mesma ou de diferentes sequências) fornece indicativos que ele “sabe” qual dos estímulos “é o ‘primeiro’ e *que depois vem o ‘segundo’ e no final é o ‘terceiro’ elemento*”, de modo próximo à situação do teste de localização (vide Quadro 3). É bem provável que se perguntássemos “Por que ordenou desta forma?”, o aprendiz verbalizaria que é porque um estímulo “vem antes” ou “depois de” outro estímulo, ou ainda é porque “o sujeito é o primeiro depois vem o verbo e depois o objeto”.

O teste cognitivo de complementação e teste comportamental de conectividade

O teste comportamental de conectividade intersequencial pode apresentar proximidades com o teste cognitivo de complementação, com ressalvas em relação ao controle contextual e semântico que o teste cognitivo apresenta. Considere o exemplo no Quadro 3. No teste de complementação, apresenta-se uma sentença ditada (como “Mica _____ pão”) e a pergunta “O que falta na sentença?”. A tarefa do avaliado é completar a lacuna com uma palavra que complete o significado (semântica) da sentença e que atenda à função sintática correspondente.

O ensino de diferentes sequências pode favorecer a formação de classes ordinais e o teste de conectividade intersequencial pode aferir se estímulos que compõem uma mesma classe

ordinal serão substituídos na construção de novas sequências. A “abstração” das relações do tipo “se X e Y aparecem sempre na mesma posição (da sequência), logo X e Y permutam a função ordinal” estão nas bases da construção de sentenças (como a de sujeito-verbo-objeto), de modo que a formação de classes ordinais possibilita que estímulos de mesma função ordinal sejam permutados, derivando produtividade sintática. Considere o exemplo do Quadro 3: se ensinadas a construir as sentenças “Mica faz pão” e “Tico come bolo” e formadas as classes ordinais dos primeiros (ou dos nomes, com “Mica” e “Tico”) dos segundos (ou dos verbos, com “faz” e “come”) e dos terceiros (ou dos objetos, com “pão” e “bolo”) elementos, provavelmente, o aprendiz será capaz de construir as sentenças inéditas “Mica come pão” e “Tico faz bolo” permutando as palavras com a função ordinal de segundo termo (ou classe ordinal “dos verbos”).

A resposta no teste de complementação se aproxima daquilo que se espera nos testes de conectividade intersequencial. Uma vez estabelecidas as classes de estímulos ordinais, o aprendiz pode completar verbalmente a sentença “Mica _____ pão” com elementos da classe ordinal “dos segundos elementos da sequência” ou classe dos verbos (que assume aqui status de função sintática), tais como “come”, “faz” e “corta”. Cabe a ressalva de que os testes comportamentais mantêm os estímulos visuais sempre disponíveis para o aprendiz, o que pode favorecer o desempenho e fornecer pistas discriminativas de qual estímulo deve ser selecionado; diante da frase “Mica _____ pão” e dos estímulos impressos “mata”, “come” e “lava”, possivelmente o aprendiz selecionará “come”.

O teste cognitivo de analogia sintática e o teste comportamental de conectividade

O teste de analogia sintática oferece modelos de como o avaliado deve produzir a nova sentença, por meio da comparação entre as estruturas sentenciais (de A para B e de C para D), como expresso no Quadro 3. Nesse teste, as sentenças A e B têm a mesma estrutura sintática e alteram alguns de seus elementos (sujeito, verbo ou objeto); de forma análoga, diante da sentença C, o avaliado deve produzir uma nova sentença D, mantendo alguns elementos da C e alterando os demais, com base na alteração da sentença B em relação à A. Exemplificando: a sentença A “Tico joga futebol” e B “Tico joga vôlei” mantêm o sujeito “Tico” e o verbo “joga”, sendo alterado apenas os objetos (“futebol” para “vôlei”); ao apresentar a sentença C “Mica come bolo”, o avaliado deve substituir o objeto por outro elemento com mesma função sintática e manter os demais componentes, construindo sentenças como “Mica come pão”.

Os testes de conectividade intersequencial avaliam os mesmos componentes comportamentais que são exigidos no teste de analogia sintática, mas diferem em relação à apresentação da tarefa, à modalidade de resposta e aos estímulos. Ao aprender as sentenças “Mica faz pão” e “Tico come bolo”, o teste de conectividade mostra que diante dos estímulos “Mica”, “come” e “pão” pode ser formada a sentença “Mica come pão”. No teste de analogia sintática, a produção da nova sentença envolve o controle das relações ordinais entre os estímulos da sentença e o controle pela relação de analogia.

Conclusão

Ao estabelecer aproximações entre testes de abordagens diferentes, o presente estudo sugere que as medidas nos testes de consciência sintática podem ser produzidas, dadas as devidas proporções, também nos testes comportamentais de relações ordinais. Um desdobramento importante é o de que os testes de consciência sintática podem avaliar a aprendizagem das sentenças (especificamente das relações de ordem entre palavras), de modo preciso e consistente com princípios analítico-comportamentais, e fornecer subsídios para planejar o ensino dessas habilidades. As investigações em Análise do Comportamento, por sua vez, também oferecem critérios operacionais sobre as relações de controle de estímulos e os componentes comportamentais dessas

tarefas, os quais podem ser considerados para a elaboração e o aprimoramento da avaliação da consciência sintática.

As possibilidades de aproximação não se esgotam no escopo do presente trabalho. Futuros estudos devem analisar e investigar experimentalmente a extensão dessa aproximação e mensurar objetivamente as relações entre os testes de consciência sintática e os testes comportamentais que envolvem ordem de palavras, inclusive por meio da estatística. Em um esforço de superar diferenças de natureza teórica, o presente estudo lança possibilidades de interlocução entre a Psicologia Cognitiva e a Análise do Comportamento, com vistas à produção de conhecimento integrado sobre os fenômenos linguísticos.

Referências

- Almeida-Verdu, A. C. M., de Souza, D. G., & Lopes Jr., J. (2006). Formação de classes ordinais após a aprendizagem de seqüências independentes. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 87-89. doi: 10.1590/S1413-294X2006000100011.
- Assis, G. J. A., & Costa, L. C. A. (2004). Emergência de relações ordinais em crianças. *Interação em Psicologia*, 8(2), 199-216. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3256/2616>
- Assis, G. J. A., Baptista, M. Q. G., & Nunes, A. L. M. (2009). Formação de Sequências: Aspectos Conceituais e Metodológicos. *Interação em Psicologia*, 13(2), 215-227. Retrieved from <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/11960/11368>
- Assis, G. J. A., Élleres, C. F., & Sampaio, M. E. C. (2006). Emergência de relações sintáticas em pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 10(1), 19-29. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/5786>

- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502. doi: 10.1590/S0102-79722003000300008
- Bowey, J. (2005). Grammatical sensitivity: Its origins and potential contribution to early reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4), 318-343. doi: 10.1016/j.jecp.2004.12.002
- Bublitz, G. K. (2010). A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. *Letras de Hoje*, 45(3), 92-97. Retrieved from revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8127/5818
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47. doi: 10.1590/S1413-82712004000100006
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2006). *Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. São Paulo: Memnon.
- Carmo, J. S., & Prado, P. S. T. (2004). Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. Em M. M. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes* (pp. 137-157). Santo André: ESEtec.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1984)
- Catelão, E. M. (2007). *Tomada de Consciência e Conceituação: O sujeito sintático segundo alunos de Letras e Pedagogia* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil).
- Correa, J. (2004). A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 69-75. doi: 10.1590/S0102-37722004000100009.
- Correa, J. (2005). Avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821>.
- Coseriu, E. (1993). Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência*, 5, 29-47.
- Dube, W. V., McDonald, S. J., McIlvane, W. J., & Mackay, H. A. (1991). Constructed-response matching to sample and spelling instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 305-317. doi: 10.1901/jaba.1991.24-305.

- Dutra, R. (2003). *O falante gramático: introdução à prática de estudo e ensino do Português*. Campinas: Mercado de Letras.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gaux, C., & Gombert, J. E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents: Question de méthodes. *L'Année Psychologique*, 99(1), 45-74.
- Goldstein, H. (1983) Training generative repertoires within agent-action-object miniature linguistic systems with children. *Journal of Speech and Hearing Research, Washington*, 26(1), 76-89. doi: 10.1044/jshr.2601.76
- Golfeto, R. M. (2010). *Compreensão e produção de fala em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil).
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Green, G., Stromer, R., & Mackay, H. (1993). Relational learning in stimulus sequences. *The Psychological Record*, 43, 599-616.
- Green, P.S., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2), 168-184. doi: 10.1093/applin/13.2.168
- Greenfield, P. (1972). Oral and written language: the cognitive consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England. *Language and Speech*, 15, 169-178. doi.org/10.1177/002383097201500207
- Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45. doi:10.1590/S0102-37722002000300003
- Ignácio, S. E. (2002). *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca: Ribeirão Gráfica.
- Lazar, R., & Kotlarchyk, B. J. (1986). Second order control of sequence class equivalence in children. *Behavioral Processes*, 13(3), 205-215. doi: 10.1016/0376-6357(86)90084-7
- Mackay, H. A. (2013). Developing syntactic repertoires: Syntheses of stimulus classes, sequences, and contextual control. *European Journal of Behavior Analysis*, 14(1), 69-85. doi: 10.1080/15021149.2013.11434446.

- Mackay, H. A., & Brown, S. M. (1971). Teaching serial position sequences to monkeys with a delayed matching-to-sample procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 15(3), 335-345. doi: 10.1901/jeab.1971.15-335
- Mackay, H., Kotlarchyk, B., & Stromer, R. (1997). Stimulus classes, stimulus sequences, and generative behavior. Em D. Baer & E. M. Pinkston (Orgs.). *Environment and Behavior* (pp.124-137). Boulder: Westview Press.
- McIlvane, W. J., & Dube, W. V. (1992). Stimulus control shaping and stimulus control topographies. *The Behavior Analyst*, 15 (1), 89-94. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2733401/>
- Mota, M., Mota, D. C. B., Cota, J., Mansur, S., Lima, S., Calzavara, A., Cunha, N., & Banhato, E. (2009) Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. *Psico-USF*, 14(1), 11-18. doi: 10.1590/S1413-82712009000100003.
- Mota, M., Mota, D. C. B., Cunha, N., Calzavara, A., Cota, J., Mansur, S., Lima, S., & Banhato, E. (2008). Escolarização, alfabetização e consciência sintática. *PSIC-Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 45-51. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Neves, M. H. M. (1994). Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, 38, 109-127. Retrieved from <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>
- Neves, A. J., Almeida-Verdu, A. C. M., Assis, G. J. A., Silva, L. T. N., & Moret, A. L. M. (2018), Improving oral sentence production in children with cochlear implants: effects of equivalence-based instruction and matrix training. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(14). doi: 10.1186/s41155-018-0095-y
- Nunes, A. L. M., & Assis, G. J. A. (2006). Emergência de classes ordinais após o ensino de relações numéricas. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(2), 209-219. doi: 10.18542/rebac.v2i2.813
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing*, 9 (5), 427-449. doi: 10.1023/A:1007951213624
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (D. Bueno, Trad.) 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pratt, C., Tunmer, W.E. & Bowey, J. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 11(1), 129-141. doi: 10.1017/S0305000900005626

- Rego, L. L. B. & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199–217. doi: 10.1590/S0102-79721997000200003.
- Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1(1), 79–87. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010&lng=pt&tlng=pt.
- Rego, L. L. B., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235–246. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23420166>
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587–599. doi:10.1044/jshd.5404.587
- Ribeiro, M. P. L., Assis G. J. A., & Enumo, S. R. F. (2005). Controle do comportamento por relações ordinais: questões conceituais e metodológicas. Em E. B. Borloti., S. R. F. Enumo., & M. L. P. Ribeiro (Orgs.). *Análise do comportamento: teorias e práticas* (pp. 117–132). Santo André: ESETec.
- Ryan, E. B., & Ledger, G. W. (1979). Grammaticality judgments, sentences repetitions, and sentence corrections of children learning to read. *International Journal of Psycholinguistics*, 6(4), 23–40.
- Sampaio, M. E. C., Assis, G. J. A., & Baptista, M. Q. G. (2010). Variáveis de Procedimentos de Ensino e de Testes na Construção de Sentenças com Compreensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 145–155. doi: 10.1590/S0102-37722010000100017
- Scholl, D. M., & Ryan, E. B. (1975). Child judgements of sentences varying in grammatical complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20(2), 274–285. doi: 101016/0022-0965(75)90103-4
- Sebra, A. G., & Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, 28(87), 306–320. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&tlng=pt
- Sella, A. C., & Bandini, C. S. M. (2012). Aquisição, manutenção e generalização de sequências verbais: Alguns contrapontos entre a Análise do Comportamento e Abordagens Cognitivistas. *Acta Comportamentalia*, 20(2), 157–176. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452012000200003&lng=pt&tlng=pt
- Sério, T. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2002). *Controle de estímulos e comportamento operante: uma introdução*. São Paulo: EDUC.

- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5-22. doi: 10.1901/jeab.1982.37-5
- Sigurdardottir, Z. G., Green, G., & Saunders, R. R. (1990). Equivalence classes generated by sequence training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 53(1), 47-63. doi: 10.1901/jeab.1990.53-47
- Silva, R. V., Neves, A. J., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2017). Ensino de relações de equivalência com sentenças de cinco termos e produção oral em uma criança com implante coclear. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 289-306.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, C.L., & Targer-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(3), 449-468. doi: 10.1016/0022-0965(82)90071-6
- Smith-Lock, K.M., & Rubin, H. (1993). Phonological and morphological analysis skills in young children. *Journal of Child Language*, 20(2), 437-454. doi: 10.1017/S0305000900008369
- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition - poor environments. *Applied Linguistics*, 6(3), 239-254. doi: 10.1093/applin/6.3.239
- Stevens, J. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. Em S. Stevens (Org.). *Handbook of experimental psychology* (pp. 1-49). New York: John Wiley and Sons.
- Stromer, R., & Mackay, H. A. (1990). A note on the study of transitive relation in stimulus sequence. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 8(2), 2-5.
- Stromer, R., & Mackay, H. A. (1993). Human sequential behavior: Relations among stimuli, class formation, and derived sequences. *The Psychological Record*, 43, 107-131.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25-34. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x

Gerontologia Comportamental: Manejo Comportamental de Problemas Associados ao Envelhecimento

Behavioral Gerontology: Behavioral Management in Problems Associated with Aging

Resumo

O crescente aumento do número de idosos na população é um fenômeno relativamente recente nos países em desenvolvimento e tem gerado a demanda por diferentes soluções para problemas relacionados à saúde e ao bem-estar de idosos. O objetivo deste capítulo é apresentar um breve panorama de estudos que têm sido desenvolvidos no campo da gerontologia comportamental dirigidos a diferentes problemas relacionados ao envelhecimento. Inicialmente, serão apresentadas as contingências mais comumente associadas a dificuldades comportamentais encontradas em ambientes institucionais e estudos desenvolvidos para o manejo dessas dificuldades. Em seguida, serão discutidas intervenções com familiares/cuidadores e com idosos acometidos por transtornos neurocognitivos (comprometimento cognitivo leve e demências) e por afasias, duas condições frequentes na população idosa. A gerontologia comportamental está em expansão, mas apresenta ainda uma série de desafios que podem ser enfrentados por analistas do comportamento interessados no desenvolvimento de estudos e intervenções sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE

Intervenções comportamentais; Instituições de longa permanência para idosos; Demência; Afasia; Idosos

Flávia Caroline Figel¹

flaviafigel@yahoo.com.br

Universidade de São Paulo (USP) e
Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Sobre Comportamento, Cognição e
Ensino (INCT-ECCE)

Mariana Ducatti

marianaducatti@hotmail.com

Universidade de São Paulo (USP) e
Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Sobre Comportamento, Cognição e
Ensino (INCT-ECCE)

Sabrina R. Oliveira Fontanesi²

sabrina.fontanesi@yahoo.com

Universidade de São Paulo (USP) e
Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Sobre Comportamento, Cognição e
Ensino (INCT-ECCE)

Sabrina R. Oliveira Fontanesi

aschmidt@ffclrp.usp.br

Universidade de São Paulo (USP) e
Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Sobre Comportamento, Cognição e
Ensino (INCT-ECCE)

1 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP processo 2015/15458-8

2 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP processo 2013/07004-1

Abstract

The increasing number of elderly people in the population is a relatively recent phenomenon in developing countries and has generated the demand for different solutions to problems related to the health and well-being of the elderly. The aim of this chapter is to present a brief overview of studies that have been developed in the field of behavioral gerontology directed to different problems related to aging. Initially, we will present the contingencies most commonly associated with behavioral difficulties found in institutional settings and studies developed to manage these difficulties.

Next, we will discuss interventions with family / caregivers and with elderly people affected by neurocognitive disorders (mild cognitive impairment and dementias) and by aphasias, two frequent conditions in the elderly population. Behavioral gerontology is expanding, but it also presents a series of challenges that can be faced by behavior analysts interested in developing studies and interventions on this topic.

KEYWORDS

Behavioral interventions; Institutions for elderly; Dementia; Aphasia; Elderly people

Gerontologia Comportamental: uma breve introdução

O processo de envelhecimento não está relacionado apenas a aspectos biológicos, mas também, a aspectos relativos à história de vida dos indivíduos e a aspectos culturais. Em termos biológicos, ao longo do envelhecimento ocorre o declínio de funções motoras, sensoriais e cognitivas, o que pode acarretar prejuízos em diversas áreas para os idosos, como nos seus relacionamentos sociais e na manutenção de sua autonomia. A extensão e os impactos desses prejuízos na saúde geral e no bem-estar do idoso, porém, dependerão de predisposições orgânicas e de

aspectos relacionados à história de vida dos indivíduos, como seu estilo de vida, a qualidade de seus relacionamentos sociais, suas condições econômicas, grau de escolaridade, entre outros (WHO, 2015). Além disso, é preciso levar em consideração aspectos culturais, como políticas públicas relacionadas ao envelhecimento e seus problemas, e a forma como a sociedade se comporta em relação ao envelhecimento e ao idoso. Todos esses processos concorrerão para um envelhecimento mais ou menos saudável (Liu & Su, 2017).

Em 2010, existiam no Brasil 39 idosos para cada grupo de 100 jovens (cerca de 19 milhões de pessoas), o que significa que 10,8% da população brasileira tinha 60 anos ou mais. Projeta-se para 2020 um contingente de aproximadamente 30,9 milhões de pessoas com mais de 60 anos (14% da população) e em 2040, estima-se 153 idosos para cada 100 jovens (IBGE, 2013). Essa tendência de envelhecimento da população é mundial: estima-se que entre 2015 e 2050 haja um aumento de 900 milhões para 2 bilhões de idosos, fazendo com que a porcentagem de idosos passem de 12 para 22% da população mundial (WHO, 2015).

De acordo com Neri e Fortes-Burgos (2009) a manutenção da funcionalidade e do bem-estar psicológico dos indivíduos na velhice envolve a ponderação de um conjunto de variáveis de risco de natureza biológica, socioeconômica e psicológica. Essas variáveis podem ser moderadas por recursos pessoais e sociais, de tal modo que, mesmo expostos a fatores de risco, os idosos podem funcionar bem, investir na própria saúde e na solução de problemas cotidianos e ajudar a família e a comunidade.

Para uma parcela da população idosa, porém, os fatores de risco se impõem, gerando necessidades de cuidado formal ou informal. Cerca de dois milhões de idosos no Brasil apresentam dificuldades graves para realizar atividades da vida diária (Miranda, Mendes, & Silva, 2016), apresentando níveis de dependência que requerem cuidados frequentes e assistência contínua. Os cuidados de longa duração podem ser definidos como apoio

material, instrumental e emocional oferecidos formal ou informalmente durante um longo período de tempo (Camarano & Mello, 2010). Culturalmente, as mulheres (e.g., filhas, netas ou sobrinhas) sempre foram as principais responsáveis pelos cuidados aos idosos física, financeira ou emocionalmente dependentes. O aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e a redução das estruturas familiares geraram, ao longo das últimas décadas, a redução da capacidade das famílias de oferecerem cuidado aos seus idosos (Camarano, Kanso, Mello, & Carvalho, 2010). Por um lado, essa mudança cultural gerou o aumento da dificuldade de famílias assumirem os cuidados com os idosos de forma eficaz, proporcionando-lhes acesso aos cuidados de saúde necessários e a condições que mantenham bons níveis de qualidade de vida. Por outro, um número crescente de idosos necessita dos serviços oferecidos por instituições de longa permanência para idosos (ILPI's).

No Brasil, há cerca de 3.500 ILPI's, abrigando cerca de 100 mil pessoas (Camarano & Kanso, 2010). Os fatores que mais contribuem para a institucionalização são a idade avançada (acima de 80 anos), a ausência de companheiro(a), a baixa escolaridade e a incapacidade funcional (Del Duca, Silva, Thumé, Santos, & Hallal, 2012). Vários estudos têm apontado, no entanto, que apesar da necessidade crescente de ambientes institucionais para idosos, uma série de problemas estruturais relacionados à própria concepção desse tipo de instituição e à falta de profissionalização do seu funcionamento (Souza, Beneditti, Borges, Mazo, & Gonçalves, 2011)

tornam-na um ambiente de risco para os idosos. O isolamento, a inatividade, a falta de estimulação cognitiva, a perda de autonomia e de identidade, além da falta de perspectivas para uma vida ativa e produtiva, fazem com que as instituições aumentem a vulnerabilidade do idoso a quadros depressivos, perda de autonomia e agravamento de patologias já existentes (Jesus, Sena, Meira, Gonçalves, & Alvarez, 2010; Nóbrega, Leal, Marques, & Vieira, 2015; Souza et al., 2011).

O ambiente familiar, por sua vez, também pode aumentar a vulnerabilidade de idosos e de seus cuidadores ao estresse, perda de qualidade de vida, piores condições de saúde e aumento de incidência de doenças como depressão e ansiedade (Santos-Orlandi et al., 2017). Todas essas condições merecem atenção de múltiplos profissionais e programas, assim como políticas de assistência à saúde.

Uma parte expressiva de problemas comportamentais decorrentes dos processos de envelhecimento tem sido estudada por analistas do comportamento, tanto em termos de pesquisa básica, quanto em termos de aplicações clínicas e questões organizacionais relacionadas aos ambientes institucionais (LeBlanc, Raetz, & Feliciano, 2011). O termo “gerontologia comportamental” tem sido utilizado para designar o estudo sobre a maneira pela qual eventos ambientais antecedentes e consequentes interagem com o organismo ao longo do processo de envelhecimento para produzir comportamento (Burgio & Burgio, 1986). De modo geral, é a aplicação da análise do comportamento para problemas decorrentes do envelhecimento,

de forma a aumentar o bem-estar e a qualidade de vida de idosos e seus cuidadores (LeBlanc et al., 2011).

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve panorama de estudos que têm sido desenvolvidos no campo da gerontologia comportamental dirigidos a diferentes problemas relacionados ao envelhecimento. Inicialmente, serão apresentados estudos desenvolvidos em ambientes institucionais. Em seguida, serão discutidas intervenções com idosos acometidos por transtornos neurocognitivos e por afasias.

Intervenções em ambientes institucionais

As ILPI's são caracterizadas como instituições de caráter residencial, destinadas a domicílio coletivo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com ou sem suporte familiar, em condição de liberdade, dignidade e cidadania. As normas específicas para esses tipos de instituições envolvem questões de saúde, acessibilidade, segurança e recursos humanos, com o objetivo de estabelecer padrões mínimos de funcionamento (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2005).

Pesquisas sobre ILPI's no Brasil mostram que, em geral, essas instituições cumprem as normas sanitárias mínimas de funcionamento, e apresentam padrões de funcionamento bastante similares (Camarano et al., 2010). A queda da qualidade de vida dos idosos institucionalizados, porém, não está relacionada apenas ao número de profissionais atuantes

nas ILPI's ou à estrutura física da instituição, mas principalmente à organização do ambiente institucional e à qualificação desses profissionais para manejar eventuais problemas de comportamento. De modo geral, o ambiente nas instituições é compartilhado por vários residentes, que apresentam diferentes interesses, idades, graus de independência e dificuldades. A rotina dessas instituições já está estabelecida quando o idoso chega, e é comumente inflexível, com pouca ou nenhuma possibilidade de mudança nos horários estabelecidos para banho e refeições, por exemplo. Há a presença de cuidadores (enfermeiros, auxiliares de enfermagem, entre outros) que se revezam nos cuidados dos idosos todo o tempo e as visitas dos familiares são realizadas em horários específicos. Todos esses fatores podem contribuir para diferentes problemas e queixas por parte dos residentes (Choi, Ransom, & Wyllie, 2008). As queixas envolvem desde questões amplas, como a perda da independência, da privacidade e o isolamento social, até queixas mais específicas sobre os colegas de quarto, a necessidade de dividir o banheiro e demais espaços, a rotina e regulamentos institucionais. Outros fatores, como a presença de idosos com comprometimento cognitivo, a morte dos residentes, a saída e troca de cuidadores e a ausência de atividades também se constituem eventos aversivos para os idosos, fazendo com que ocorra o aumento da frequência de queixas e de comportamentos considerados problemáticos.

Várias pesquisas mostram que a forma como o ambiente institucional é organizado tem notável influência sobre o grau de

independência e de privacidade dos idosos (Gaugler, Leach, & Anderson, 2004). Pode-se tomar como exemplo o funcionamento geral de idosos com limitações físicas e sensoriais (Cohen-Mansfield & Werner, 1998), cujas adaptações do ambiente institucional a essas limitações devem proporcionar familiaridade e conforto no acesso a itens significativos, ou seja, a facilidade de acesso a prováveis reforçadores. Essas adaptações, além de levar em conta a rotina e a preferências dos idosos (Cutler, Kane, Degenholtz, Miller, & Grant, 2006), devem envolver o aumento da segurança que, por sua vez, favorece a manutenção ou o aumento da independência dos idosos (Sloane et al., 1991). Adaptações físicas que garantam a diminuição de quedas (Capezuti et al., 1998), por exemplo, permitirão que esses idosos tenham maior autonomia na instituição, com relação a andar sozinhos ou realizar as rotinas de higiene (e.g., o banho ou o deslocamento dentro da instituição). É preciso considerar que as melhorias ambientais das ILPI's, tanto sociais como físicas, significam, também, melhoria do ambiente de trabalho dos cuidadores. Além disso, uma organização ambiental que favoreça interações positivas e relacionamentos sociais entre os idosos e outros residentes e cuidadores, assim como a participação em atividades, está fortemente correlacionada com baixos níveis de depressão (Gaugler, et al., 2004).

No entanto, quando o ambiente institucional das ILPI's é pouco flexível e não é planejado para favorecer a manutenção da autonomia dos residentes, é frequente a ocorrência de alguns comportamentos problemáticos, que podem ser descritos em termos de excessos e

déficits comportamentais. Os excessos comportamentais acontecem quando a ocorrência do comportamento é o problema, enquanto nos déficits a não ocorrência de determinados comportamentos é problemática (Allen & Burgio, 1999). Como excessos comportamentais em idosos institucionalizados pode-se observar o comportamento de vagar (frequente nos residentes com comprometimento cognitivo), agitação, comportamentos de fuga, além de comportamentos agressivos. O comportamento de vagar, por exemplo, pode ser intrinsecamente reforçador, uma vez que pode fornecer estimulação física em um ambiente que, muitas vezes, restringe a possibilidade de atividades físicas. A frequência aumentada desse comportamento na população com comprometimento cognitivo pode estar relacionada ao fato de que essas pessoas têm ainda mais dificuldades em acessar outros reforçadores, em comparação com idosos saudáveis (Cohen-Mansfield & Werner, 1998). Por outro lado, esse comportamento pode estar relacionado a dificuldades do idosos em encontrar os ambientes em que precisa realizar uma tarefa (e.g., o refeitório ou o banheiro) ou onde quer descansar (e.g., a sala de estar ou seu quarto).

Os déficits comportamentais podem incluir isolamento e dependência. O isolamento pode ter a função de interromper ou evitar interações aversivas com outros residentes ou com os cuidadores, e essa é uma das razões pelas quais alguns idosos não participam das atividades propostas pela instituição. A dependência pode ser reforçada pelos cuidadores, uma vez que, a partir do momento em que os idosos se vestem sozinhos ou realizam

outras atividades de higiene sozinhos, o tempo gasto com tais atividades costuma ser maior, gerando contingências aversivas para os cuidadores, que têm, por sua vez, disponibilidade de tempo limitada para atender cada residente. Dessa forma, é comum que os cuidadores auxiliem os idosos para que o tempo de execução das tarefas seja menor, reforçando, assim, um padrão de dependência dos idosos em atividades de auto-cuidado (Allen & Burgio, 1999; Baltes, 1988, 1995). A incontrollabilidade, comum nesses ambientes, também pode causar uma diminuição do responder geral dos idosos. Ela ocorre a partir do momento em que esses indivíduos devem se submeter às normas da instituição, não conseguindo exercer controle sobre o horário das refeições, banhos, horários de dormir e, muitas vezes, nem das atividades que lhes são oferecidas (Langer & Rodin, 1976).

Tendo em vista os excessos e déficits comportamentais frequentemente apresentados por idosos institucionalizados, diversas intervenções comportamentais podem ser utilizadas a partir da análise de sua função dos comportamentos considerados problemáticos. No caso do excesso comportamental de vagar, pode-se incluir dicas ambientais que funcionem como estímulos discriminativos para atividades específicas (e.g., a figura de um vaso sanitário na porta do banheiro, ou de talheres na porta do refeitório), além de atenção dos cuidadores contingente a comportamentos alternativos. No caso de comportamento agitado e de situações de fuga, as intervenções ambientais, como a implementação de estímulos visuais, auditivos e olfativos que simulem o lar ou o ambiente

de moradia anterior dos idosos pode contribuir para a diminuição de comportamentos considerados problema. A implementação desses estímulos pode aumentar as chances dos idosos permanecerem durante um tempo maior nesses ambientes do que no restante da casa (Cohen-Mansfield & Werner, 1998), provavelmente em virtude desses ambientes se tornarem mais reforçadores, o que diminuiria a probabilidade de comportamento agitado ou de fugas. Contudo, em um ambiente institucional a intervenção individualizada seria possível? Essa é uma dificuldade comumente trazida por profissionais que trabalham nessas instituições. Embora seja possível e necessário realizar uma macroanálise das contingências em vigor na instituição, intervindo nesse aspecto, é de suma importância analisar, também, cada caso individualmente.

No caso de déficits comportamentais, como a dependência, o arranjo de contingências ambientais das ILPI's poderia auxiliar na manutenção de habilidades funcionais e suprir a necessidade de contato interpessoal (Allen & Burgio, 1999). Entretanto, essas instituições são repletas de contingências ambientais que reforçam comportamentos de dependência (Baltes, 1988), uma vez que o ambiente é pouco responsivo, é negligente ou espera incompetência, fornecendo auxílio mesmo quando não é necessário (Baltes, 1995). A dependência deve ser vista, também, como uma estratégia adaptativa empregada pelos idosos como forma de lidar com o próprio envelhecimento, em virtude de possíveis limitações físicas que implicam em maior dificuldade para realizar as tarefas (Baltes,

1995). Assim, em determinados casos a dependência pode ser reforçadora para os idosos, uma vez que eles não precisam entrar em contato com a aversividade de não conseguir realizar alguma tarefa. Para que sejam resolvidas questões relativas à dependência, é necessário buscar intervenções que desenvolvam o repertório de autonomia do idoso. Van Ort e Phillips (1995), por exemplo, implementaram uma intervenção com a equipe de enfermagem de uma instituição com o objetivo de aumentar a autonomia dos residentes no momento da alimentação. As intervenções realizadas foram descritas como ambientais e comportamentais, sendo que as ambientais incluíam treinar a equipe para diminuir o barulho no ambiente e posicionar os residentes à mesa e a comida em frente a eles. As intervenções comportamentais diziam respeito a utilizar dicas visuais e táteis, realizar instruções e modelar o comportamento de se alimentar com independência. Exemplos como esse evidenciam a importância de serem realizadas, concomitantemente, intervenções com os cuidadores, não apenas para que eles não punam comportamentos de autonomia (e.g., impedir os idosos de se alimentarem sozinhos, para que o horário da refeição seja mais rápido), mas também para que reforcem as tentativas de independência.

Em relação à incontrolabilidade dos ambientes institucionais, a privação sensorial e ausência de controle sobre o ambiente pode exacerbar a ansiedade e a depressão, além de induzir o desamparo aprendido (Langer & Rodin, 1976; Seligman & Beagley, 1975). Em situações como essa é comum o aumento da

prevalência de depressão entre idosos institucionalizados, em comparação ao restante da população (Brown, Lapane. & Luisi, 2002; Friedhoff et al., 1992), o que pode ocorrer em função da perda de reforçadores e da alteração do valor reforçador de alguns estímulos. Uma intervenção realizada com relação à problemática da incontabilidade diz respeito a oferecer um número maior de atividades e oportunidades de interação social, propiciando ao residente maior flexibilidade quanto à escolha de com quem ele irá interagir, e em qual contexto (Gaugler et al., 2004), possibilitando a exposição a situações de controle (Lieder, Goodman, & Huys, 2013). Medidas como essa podem ser suplementadas com dicas visuais (como cadernos de memória, quadros de avisos, calendários, lembretes escritos ou com figuras) que podem melhorar não apenas o engajamento social, mas também o controle de atividades diárias a serem desempenhadas, especificando determinadas rotinas que o idoso – com ou sem demência – precisa executar, com instruções mínimas (Bourgeois, 1990, 1993).

Intervenções com idosos com transtornos neurocognitivos

A Demência de Alzheimer (DA) é um transtorno neurocognitivo caracterizado pelo declínio progressivo das funções cognitivas e da capacidade de aprendizagem. Os idosos diagnosticados com DA costumam apresentar alterações comportamentais (APA, 2014) e discurso incoerente, justificado pelos lapsos de memória (Jackson, 2011). Apesar da DA e de outras demências não terem cura, o objetivo de

intervenções baseadas em princípios comportamentais com essa população é minimizar a deterioração causada pela doença (diminuindo o ritmo de progressão de sintomas de perda de memória) e melhorar o funcionamento dos indivíduos que vivem nessas condições, assim como de seus familiares e cuidadores, melhorando habilidades de auto-cuidado e de independência (Buchanan, Christenson, Houlihan, & Ostrom, 2011).

Toda intervenção com indivíduos com DA deve ser implementada a partir da análise funcional dos comportamentos considerados disfuncionais do ponto de vista dos idosos e/ou de seus familiares/cuidadores. A análise funcional é uma ferramenta que auxilia a identificação do comportamento e dos estímulos antecedentes e consequentes à resposta (Leonardi, Borges, & Casas, 2012), levando à compreensão das relações de dependência entre esses eventos e o comportamento em questão.

Compreender a função de um comportamento é entender “Por que nos comportamentos de determinada forma?”, ou, no caso da gerontologia comportamental “Por que aquele idoso com DA se recusa a tomar banho e o outro idoso com DA tornou-se agressivo com o avanço da doença?”. Se o comportamento está ocorrendo, é importante determinar os antecedentes que o evocam ou favorecem sua ocorrência, bem como os consequentes que concorrem para sua manutenção (Matos, 1999).

Neste sentido, considere um idoso com DA em estágio inicial que apresenta “falhas na

memória”, mas mantém a condição física preservada. Considere também que este idoso, por diferentes motivos, pouco se movimenta em sua casa e passa a maior parte do dia na sala de televisão. Por fim, imagine que este idoso se comunica com gritos sempre que precisa de algo, desde o auxílio para ligar a televisão até um pedido para ser levado ao banheiro. Provavelmente a queixa da família deste idoso é que o mesmo “grita muito”. Diante deste quadro, é possível supor que o comportamento de gritar ocorra em função da necessidade de resolver um problema, mas que só se mantenha ocorrendo porque toda vez que o comportamento é emitido, gera consequências reforçadoras (positivas ou negativas).

As intervenções sobre o comportamento alvo necessitam da identificação do comportamento (como ele ocorre e com que frequência), da descrição dos efeitos comportamentais, (o que ocorre depois que ele é emitido e com que frequência essas consequências sucedem o comportamento), da identificação dos estímulos antecedentes (qual a situação ambiental ou condicional anterior ao comportamento alvo ser emitido), da formulação de hipóteses dos possíveis efeitos gerados caso haja manipulação das variáveis, e da aplicação e acompanhamento da intervenção (Garrison-Diehn, Rummel, & Fisher, 2013).

Diferentemente do contexto clínico tradicional, em que o cliente, juntamente com o terapeuta, identificam o comportamento e as variáveis que o antecedem e sucedem, a aplicação da análise funcional à gerontologia comportamental exige, muitas vezes, que a

descrição do comportamento seja feita pelos familiares ou cuidadores do idoso com DA. Apesar do analista do comportamento ter o domínio sobre os passos da análise funcional, é importante que cuidadores de idosos com DA também compreendam o funcionamento dos comportamentos operantes, para que possam manipular estímulos ambientais e promover a alteração de comportamentos.

McCurry e Drossel (2011) propõem que cada comportamento alvo seja anotado em uma folha de registro a fim de auxiliar os envolvidos com o idoso na compreensão do mesmo. Isto pode ser feito não só pelo analista do comportamento, mas pelo cuidador de idosos que seja instruído para este fim. Assim, o familiar/cuidador do idoso com DA deveria, ao realizar o registro, responder as seguintes perguntas: “Onde e perto de quem o comportamento ocorreu?”, “O que exatamente ocorreu que precisa de mudança?” e “Qual a consequência imediata do comportamento?”.

Considerando novamente o exemplo anterior é possível supor que o seguinte registro ocorra: o comportamento de gritar ocorre quando o idoso está sozinho na sala ou em algum cômodo da casa; o comportamento que necessita de mudança é o de gritar, uma vez que o idoso ainda tem independência para realizar as tarefas em que grita por ajuda; e a consequência imediata do comportamento é o idoso receber o auxílio de que necessita. Quando o cuidador do idoso identificar que o comportamento dele de atender aos chamados concorre para a manutenção do comportamento de gritar, ele pode propor mudanças ambientais que alterem o comportamento

alvo: ao invés de fazer a tarefa pelo idoso, por exemplo, arranjar o ambiente de tal forma que o controle da TV esteja à mão em um lugar determinado, ou que o caminho para o banheiro esteja bem sinalizado; além disso, o cuidador poderia dispor de condições para que o idoso aprendesse onde o controle da TV permanece (e garantir que o controle sempre permaneça naquele lugar) e a iniciar o trajeto para o banheiro sempre que necessitasse.

O exemplo acima ilustra de forma simples como arranjos ambientais podem favorecer não apenas a emissão de comportamentos adaptativos em pacientes com DA, mas também o decréscimo de comportamentos considerados desadaptativos pelas pessoas que com eles convivem. Vários autores têm desenvolvido estudos sobre técnicas efetivas para diferentes tipos de problemas encontrados frequentemente entre idosos com DA. Dificuldades relacionadas à memória e a problemas em aprender novas informações têm sido estudados por diversos autores com o uso de técnicas como ajudas externas de memória (Benigas & Bourgeois, 2016; Bourgeois, 1993), recuperação espaçada (Wu, Lin, Su, & Wu, 2014), aprendizagem sem erros (Choi & Twamley, 2013) ou a combinação dessas e outras técnicas (Kelly, Lawlor, Coen, Robertson, & Brennan, 2017). Outros autores têm focalizado seus estudos nas alterações do repertório verbal de idosos com DA e em intervenções nos estilos de comunicação de cuidadores desses idosos (Christenson, Buchanan, Houlihan, & Wanzek, 2011). Mudanças ambientais para o aumento da segurança de idosos (Chaudhury, & Cooke, 2014), melhora na orientação e

direcionamento da atenção (Gitlin et al., 2006) e aumento da socialização (Gentry & Fischer, 2007; Teten, Dagenais, & Friehe, 2015) também têm sido estudadas por analistas do comportamento, com efeitos positivos, tanto em ambientes residenciais, quanto institucionais. Esses são apenas alguns exemplos de intervenções bem-sucedidas com idosos com DA e seus familiares/cuidadores, mas ilustram um campo de estudos em ampla expansão, com forte potencial para ações socialmente relevantes.

Goyos, Rossi, Elias, Escobal e Chreguini (2009) ressaltam que o processo de envelhecimento é usualmente explicado por alterações do sistema nervoso que aparentemente não são sensíveis ao ambiente e isto provavelmente faz com que analistas do comportamento não se dediquem ao trabalho com pessoas com declínio cognitivo. Pelo mesmo motivo, familiares de idosos com DA podem não procurar ajuda para alterar os comportamentos-problema desses idosos. Os exemplos de intervenções acima citados mostram que a DA deve ser entendida como uma condição antecedente que pode favorecer a ocorrência de alguns comportamentos disfuncionais para o idoso e seus familiares, contudo, a DA não é uma condição determinante: os comportamentos não são mantidos pela demência, mas pelas suas consequências. Isso significa que ao invés de considerar que o idoso se comporta de determinada forma porque tem DA (uma relação causal) se considere que o idoso se comporta de determinada maneira devido à relação de dependência entre os eventos que antecedem e que sucedem seu comportamento.

O desenvolvimento de intervenções efetivas para os diferentes problemas que podem surgir em função da deterioração de repertório comportamental, favorecida pela demência, mostra que os esforços nessa área podem evoluir muito dentro da gerontologia comportamental, com resultados efetivos na melhora da qualidade de vida de idosos com DA e de seus familiares e cuidadores.

Intervenções em afasia

As principais alterações de saúde na população de idosos acontecem após acidentes vasculares cerebrais (AVC's), que são, também, uma das principais causas de dependência e mortalidade em idosos (Conterno, Barbosa, Rego, & da Silva Filho, 2016). Nos AVC's específicos das artérias do hemisfério dominante (cerebral média ou carótida interna) ocorre o prejuízo das áreas relacionadas à linguagem, acentuando dificuldades de comunicação e gerando as chamadas afasias (Pinto, Conrado, Barbosa, & Ruiz, 2009).

As afasias são perturbações na comunicação oral adquiridas após uma lesão cerebral. Essas lesões acometem geralmente o hemisfério esquerdo, podendo atingir áreas motoras ou áreas associativas e de compreensão. Quando a lesão afeta áreas motoras, responsáveis pelas habilidades de ordenação dos movimentos da fala, ocorrem as chamadas afasias não fluentes, que envolvem as afasias globais, mistas, de Broca e transcortical motora. Se a lesão atinge áreas associativas as afasias são chamadas de fluentes, que englobam as afasias de Wernicke, de

condução, anômica e transcortical sensorial. As afasias podem trazer alterações na comunicação, como trocas semânticas, fonológicas e fonéticas, omissões de fonemas, e/ou preposições, paráfrases e neologismos, perseveração e ecolalia, redução da fala e até mesmo o mutismo (Damasio, 1992; Vieira, Roazzi, Queiroga, Asfora, & Valença, 2011).

Alguns estudos com indivíduos com afasia têm sido conduzidos por analistas do comportamento ao longo das últimas décadas, ainda que em número reduzido. Sidman e colaboradores (Leicester, Sidman, Stoddard, & Mohr, 1971; Mohr & Sidman, 1975; Sidman, 1971; Sidman, Stoddard, Mohr, & Leicester, 1971) realizaram um conjunto de estudos no início da década de 1970 com indivíduos com afasia, buscando descrever os déficits nos repertórios verbais desses indivíduos em termos de controle de estímulos. Os autores propuseram que esses déficits deveriam ser descritos em termos de deterioração de relações de controle entre as respostas verbais e seus antecedentes e que os procedimentos de recuperação desses repertórios deveriam se basear no reestabelecimento dessas relações (e.g., o reestabelecimento de respostas orais diante de figuras – nomeação, ou de estímulos auditivos – ecoicos).

Mais tarde, entendendo que a recuperação de repertórios verbais por indivíduos com afasia envolve a recuperação de redes de relações condicionais, Cowley, Green e McMorrow (1992) realizaram um procedimento de ensino de relações entre faces e seus correspondentes nomes ditados e escritos, por meio de uma tarefa de emparelhamento ao

modelo, para três homens com acometimentos cerebrais e prejuízos em diferentes áreas anatômicas relacionadas à linguagem. Pós-testes demonstraram a emergência de relações não diretamente ensinadas, indicando a formação de classes de equivalência entre os estímulos, e dois participantes mostraram melhoras na nomeação de fotos, além de relacionarem corretamente nomes escritos às suas respectivas faces. Sigurdardottir e Sighvatsson (2006) realizaram uma intervenção com três idosos com afasia crônica, empregando procedimentos de ensino sem erros (e.g., reforçamento diferencial, fading e imitação) para os desempenhos de nomeação de pessoas ou objetos, construção de frases, sequenciação de estímulos, leitura e elaboração espontânea. Todos os participantes apresentavam desempenhos muito pobres em todas as tarefas e apresentaram melhoras nos pós-testes dos desempenhos que foram ensinados. Em posterior replicação dessa intervenção, Sigurdardottir e Sighvatsson (2011) trabalharam com outros quatro participantes com afasia crônica, e encontraram resultados tão satisfatórios quanto os anteriores, com mudanças nos comportamentos vocais de três participantes.

Em outra série de estudos conduzidos com indivíduos com afasia, Conroy, Sage e Ralph (2009a; 2009b; 2009c) comparam tipos de terapias (com *fading in* e *fading out* de dicas) para ensinar substantivos e verbos. Na maioria dos casos não foi possível observar diferenças significativas entre as aprendizagens de substantivos e verbos, e nem entre os tipos de terapias aplicadas, embora alguns dos participantes, os com alterações

mais graves, tenham apresentado um ganho maior no procedimento de ensino de substantivos em comparação com o ensino de verbos. Além disso, em ambos os procedimentos houve emergência de nomeação, mas esta ocorreu mais rapidamente nos procedimentos de ensino de substantivos do que no procedimento de ensino de verbos.

Todos esses estudos mostram que procedimentos desenvolvidos por analistas do comportamento para diferentes populações e dificuldades são aplicáveis a idosos que passaram por agravos cerebrais e que apresentam afasias. As dificuldades de comunicação decorrentes da afasia trazem prejuízos sociais importantes para os pacientes, daí a importância do desenvolvimento de procedimentos para recuperação desses repertórios, além do desenvolvimento de procedimentos de orientação para familiares e cuidadores desses indivíduos.

Em geral, as pessoas com afasia apresentam esquivas de contato social, uma vez que as interações com as pessoas tornam-se aversivas: por um lado, os indivíduos com afasia discriminam suas dificuldades, sentem-se envergonhados por não conseguirem falar corretamente ou entender o que escutam, além de terem suas tentativas de emissão de respostas verbais frequentemente punidas pelos interlocutores; por outro lado, os interlocutores de pessoas com afasia sentem-se desconfortáveis em sua presença (especialmente porque não entendem o que a pessoa fala ou porque não sabem como reagir às dificuldades do paciente), esquivando-se de estabelecer interações verbais com eles ou

tratando-os de forma infantilizada. A esquiva social de pessoas com afasia pode ser observada, por exemplo, em um trecho de conversa entre terapeuta e cliente¹:

Terapeuta: – Sr. P., o senhor sai de casa para fazer algo?

Sr. P.: – Não

Terapeuta: – Por quê?

Sr. P.: – Eu __ fica aqui (aponta para a garganta) __bobo né__ retard__retarda.

Essas situações podem gerar também um comportamento de infantilização por parte do ouvinte. Isso ocorre, em geral, pela falta de conhecimento da população sobre as dificuldades de pessoas com afasia, e do desconhecimento sobre como ajudar idosos com dificuldades de comunicação decorrentes da afasia. Muitas pessoas acreditam que, porque os idosos não emitem corretamente a fala, por exemplo, também não entendem o que lhes é dito. Essa situação pode ser observada em uma interação entre terapeuta/cuidador.

A conversa ocorreu com um acompanhante de um adulto em mutismo (J.E., 45 anos, ex-representante farmacêutico – Fontanesi, 2017):

Terapeuta: – M., o Sr. J. sai ou se comunica com mais alguém?

Acompanhante – É difícil, ele às vezes sai aqui na área comum do prédio, porém ele evita.

Terapeuta: – Por quê?

Acompanhante: – As pessoas acham que ele não entende o que falam, uma das vizinhas fala com ele gritando e fala espaçado, como se ele fosse criança.

As situações de exclusão social pelas quais o indivíduo afásico passa variam de acordo com a extensão do dano, do repertório preservado, da velocidade (ou da possibilidade) de reabilitação, do grau de conhecimento do idoso e dos seus familiares/cuidadores, do conhecimento do interlocutor e do ambiente em que esse indivíduo se encontra. O comportamento de esquiva social do indivíduo com afasia será modelado pelas consequências das interações com as pessoas com quem ele convive, pela maneira como essas pessoas reagem e se comportam em relação às sequelas da afasia (Parr, 2007). A afasia, portanto, vai afetar também os familiares e/ou acompanhantes que estão em contato com o afásico.

Várias pessoas que apresentam afasia após um AVC passam a conviver mais com seus companheiros, filhos, cuidadores, ou passam a viver em ILPIs. A maioria deles é cuidada pelo(a) companheiro(a), uma vez que, frequentemente, além do suporte para comunicação, o afásico também pode apresentar alterações de locomoção. Outra parte terá seus cuidados realizados por familiares, como os filhos, ou cuidadores particulares, e os demais passam a depender dos cuidados dispensados pelas instituições (Parr, 2007).

¹ Os trechos de conversas apresentados neste tópico são excertos retirados da anamnese realizada com os participantes ou seus cuidadores na pesquisa de doutorado da terceira autora (Fontanesi, 2017).

Nessas circunstâncias, é fundamental a orientação das pessoas envolvidas com os indivíduos com afasia para a organização de um ambiente que ofereça oportunidades de interações verbais reforçadoras, e que os eventos aversivos decorrentes das dificuldades sejam evitados ou reduzidos. Isso pode ser realizado pelos familiares e cuidadores a partir de algumas orientações práticas. Um exemplo desse tipo de organização foi desenvolvido em um estudo realizado por Michellini e Caldana (2005) com familiares de pessoas com afasia, a partir de discussões sobre as dificuldades de comunicação, conceituação das afasias, e estratégias facilitadoras da comunicação. As autoras verificaram que, após 25 horas de participação no grupo, as dificuldades de comunicação dos pacientes com afasia passaram a afetar menos negativamente a relação com os familiares. Além disso, o grupo forneceu aos participantes um canal de informação sobre o quadro e apresentou manobras facilitadoras de comunicação.

As orientações trabalhadas no programa de Michellini e Caldana (2005) foram organizadas em etapas para o manejo comportamental e envolvem desde orientações gerais, até arranjos ambientais específicos, descritos a seguir:

Orientações gerais: seguir sempre as orientações médicas e dos profissionais presentes no processo de reabilitação. Sempre que possível, durante as diversas atividades do dia a dia, estimular a pessoa com afasia a realizar as ações de forma autônoma, mesmo que isto resulte em um tempo maior para execução da tarefa. Não obrigá-la a participar de atividades que não queira. Respeitar suas opiniões e

tratá-la de acordo com sua idade cronológica, lembrando que a alteração na comunicação altera sua forma de falar e compreender, mas não a transforma em outra pessoa ou em uma criança. Não confundir falta de iniciativa e de motivação para falar com “preguiça”; a falta de iniciativa para falar pode ser decorrente de um ambiente que não favorece tais iniciativas, por isso é necessário o arranjo adequado do ambiente comunicativo.

Arranjando o ambiente comunicativo: Toda a comunicação deve ser facilitada por arranjos simples no ambiente. Sempre que possível, evitar ambientes muito ruidosos durante a comunicação, para que a pessoa com afasia possa estar atenta à atividade que está realizando. Posicionar-se sempre de frente para a pessoa, facilitando que a pessoa com afasia mantenha sua atenção para a fala de seu interlocutor.

Fornecendo os estímulos: No caso de dificuldades de compreensão de diálogos, utilizar sempre frases simples, diretas e curtas, suplementadas, se necessário, por recursos como gestos ou objetos concretos. O mesmo é válido para dificuldades na expressão: nesses casos fazer perguntas simples para que o indivíduo responda sim ou não, falando ou por meio de gestos. Utilizar, também, recursos alternativos de comunicação, como fichas com desenhos, materiais escritos, álbum de fotografias, computadores/tablets, entre outros. Apresentar um assunto de cada vez e não mudar rapidamente de tópico, o que facilita a compreensão do afásico sobre o assunto da conversa. Falar devagar, mas com naturalidade e sem elevar o tom da voz.

Utilizando reforçadores corretamente:

Demonstrar interesse em qualquer tentativa de comunicação, ainda que essas tentativas não ocorram por meio da fala (gestos, olhares ou expressões faciais). Isso fortalecerá as tentativas de comunicação, aumentando a probabilidade de que a pessoa com afasia repita suas tentativas e tente se aproximar cada vez mais do seu desempenho anterior ao AVC. Evitar falar pela pessoa ou terminar suas frases; essas atitudes geralmente funcionam como punidores para as tentativas de comunicação da pessoa com afasia. Se não houver compreensão do que a pessoa tentou dizer, incentivá-la a tentar novamente, sem necessariamente forçá-la a fazer. É importante deixar a pessoa falar, não interrompê-la e não interpretá-la de imediato; isso facilita a comunicação, evita estresse e fortalece suas tentativas de comunicação. Ao responder, ter paciência, respeitando o ritmo da pessoa, que poderá levar mais tempo em função de sua condição. Não insistir para que a pessoa pronuncie as palavras corretamente; ao invés disso, oferecer o modelo adequado (e.g., se a pessoa pedir água falando de forma incorreta ou incompleta, entregar a água e dizer “ muito bem, é água que você quer”). Esse tipo de atitude reforçará a tentativa de comunicação da pessoa com afasia, uma vez que ela é atendida em seu pedido, e oferece um modelo que, ao longo do tempo, será referência para as emissões corretas. Identificar e evitar situações muito difíceis para a pessoa com afasia, diminuindo a sua exposição a situações em que eventos aversivos podem se seguir às tentativas de comunicação. Por outro lado, ficar atento a todos os progressos e valorizá-los pode aumentar a frequência de tentativas de comunicação da pessoa com afasia, aumentando as chances de que os repertórios

em reabilitação se aprimorem e se aproximem dos desempenhos anteriores ao dano cerebral.

Considerações finais

O breve panorama apresentado neste capítulo mostra que o campo da gerontologia comportamental é amplo e envolve tanto o trabalho direto com idosos, como o trabalho com as pessoas que convivem com eles (familiares e cuidadores). Além disso, o ambiente institucional de ILPIs apresenta inúmeros desafios ainda a serem enfrentados, especialmente no Brasil, em que o número dessas instituições é crescente e onde a demanda por profissionais capacitados será cada vez maior para a manutenção das condições de saúde e de qualidade de vida dos residentes. Para além das possibilidades apresentadas nesse capítulo, a pesquisa sobre os efeitos de transtornos neurocognitivos sobre o comportamento simbólico de idosos ainda se encontra em fase inicial, com um número reduzido de estudos publicados por analistas do comportamento (e.g., Camara, Ducatti, & Schmidt, 2017; Ducatti & Schmidt, 2016; Steingrimsdottir & Arntzen, 2014 a, b). Os efeitos ainda limitados dos tratamentos farmacológicos sobre os sintomas de declínio cognitivo de idosos com demência aumentam a importância do desenvolvimento de intervenções comportamentais que possam atuar na manutenção de repertórios verbais, importantes para a manutenção de relacionamentos sociais e da autonomia. Nesse cenário, analistas do comportamento interessados na pesquisa e na intervenção sobre os processos relacionados ao envelhecimento encontram um campo extenso a ser explorado, de inequívoca relevância social.

Referências

- Allen, R.S., & Burgio, L. (1999). Effective behavioral interventions for decreasing dementia-related challenging behavior in nursing homes. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 14, 213–232.
- APA – American Psychological Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [DSM-V]*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2005). Resolução da Diretoria Colegiada RDC Nº 283, de 26 de setembro de 2005.
- Baltes, M. M. (1988). The etiology and maintenance of dependency in the elderly: Three phases of operant research. *Behavior Therapy*, 19, 301–379.
- Baltes, M. M. (1995). Dependency in old age: Gains and losses. *Current Directions in Psychological Science*, 4(1), 14–19.
- Benigas, J. E., & Bourgeois, M. (2016). Using spaced retrieval with external aids to improve use of compensatory strategies during eating for persons with dementia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(3), 321–334.
- Bourgeois, M. S. (1990). Enhancing conversation skills in patients with Alzheimer's disease using a prosthetic memory aid. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(1), 29–42.
- Bourgeois, M. S. (1993). Effects of memory aids on the dyadic conversations of individuals with dementia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 77–87.
- Brown, M.N., Lapane, K.L., & Luisi, A.F. (2002). The management of depression in older nursing home residents. *Journal of the American Geriatrics Society*, 50, 69–76.
- Buchanan, J. A., Christenson, A., Houlihan, D., & Ostrom, C. (2011). The role of behavior analysis in the rehabilitation of persons with dementia. *Behavior Therapy*, 42(1), 9–21.
- Burgio, L. D., & Burgio, K. L. (1986). Behavioral gerontology: Application of behavioral methods to the problems of older adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 321–328.
- Camara M. R., Ducatti M., & Schmidt A. (2017). Identity matching to sample and exclusion performance in elderly with and without neurocognitive disorders. *Behavioral Interventions*, 32, 326–340.
- Camarano, A. A., & Kanso, S. (2010). As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 27(1), 232–235.

- Camarano, A. A., Kanso, S., Mello, J. L., & Carvalho, D. F. (2010). As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. In: A. A. Camarano (Org.), *Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?* (pp. 187–212). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., & Mello, J. L. (2010). Cuidados de longa duração no Brasil: O arcabouço legal e as ações governamentais. In: A. A. Camarano (Org.), *Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?* (pp. 67–92). Rio de Janeiro: IPEA.
- Capezuti, E., Strumpf, N. E., Evans, L. K., Grisso, J. A., & Maislin, G. (1998). The relationship between physical restraint removal and falls and injuries among nursing home residents. *Journal of Gerontology*, 53(1), 47–52.
- Chaudhury, H., & Cooke, H. (2014). Design matters in dementia care: The role of the physical environment in dementia care settings. *Excellence in Dementia Care*, 144–158.
- Choi, N. G., Ransom, S., & Wyllie, R. J. (2008) Depression in older nursing home residents: The influence of nursing home environmental stressors, coping, and acceptance of group and individual therapy. *Aging & Mental Health*, 12(5), 536–547.
- Choi, J., & Twamley, E. W. (2013). Cognitive rehabilitation therapies for Alzheimer’s disease: a review of methods to improve treatment engagement and self-efficacy. *Neuropsychology Review*, 23(1), 48–62.
- Christenson, A. M., Buchanan, J. A., Houlihan, D., & Wanzek, M. (2011). Command use and compliance in staff communication with elderly residents of long-term care facilities. *Behavior Therapy*, 42(1), 47–58.
- Cohen–Mansfield, J., & Werner, P. (1998) The effects of an enhanced environment on nursing residents who pace. *The Gerontologist*, 38(2), 199–208.
- Conroy, P., Sage, K., & Ralph, M. A. (2009a). Errorless and errorful therapy for verb and noun naming in aphasia. *Aphasiology*, 23(11), 1311–1337.
- Conroy, P., Sage, K., & Ralph, M. A. (2009b). The effects of decreasing and increasing cue therapy on improving naming speed and accuracy for verbs and nouns in aphasia. *Aphasiology*, 23(6), 707–730.
- Conroy, P., Sage, K., & Ralph, M. L. (2009c). Improved vocabulary production after naming therapy in aphasia: Can gains in picture naming generalize to connected speech?. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(6), 1036–1062.

- Conterno, L. O., Barbosa, R. W. N., Rego, C. M., & da Silva Filho, C. R. (2016). Gravidade do déficit neurológico e incidência de infecções hospitalares em pacientes idosos com acidente vascular cerebral agudo. *Scientia Medica*, 26(4), ID 25168.
- Cowley, B. J., Green, G., & McMorrow, D. B. (1992). Using stimulus equivalence procedures to teach name-face matching to adults with brain injuries. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 461-475.
- Cutler, L.J., Kane, R.A., Degenholtz, H.B., Miller, M.J., & Grant, L. (2006). Assessing and comparing physical environments for nursing home residents: Using new tools for greater research specificity. *The Gerontologist*, 46(1), 42-51.
- Damasio, A. R. (1992). Aphasia. *New England Journal of Medicine*, 326(8), 531-539.
- Del Duca, G. F., Silva, S. G. D., Thumé, E., Santos, I. S., & Hallal, P. C. (2012). Predictive factors for institutionalization of the elderly: A case-control study. *Revista de Saúde Pública*, 46(1), 147-153.
- Ducatti, M., & Schmidt, A. (2016). Learning conditional relations in elderly people with and without neurocognitive disorders. *Psychology & Neuroscience*, 9(2), 240-254.
- Fontanesi, S. R. O. (2017). *Equivalência de estímulos e ensino por exclusão de verbos e substantivos para adultos e idosos com afasias fluentes e não fluentes*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Friedhoff, A.J., Ballenger, J., Bellack, A.S., Carpenter Jr, W.T., Chui, H.C., Dobrof, R., ... & Pearson, J.L (1992). Diagnosis and treatment of depression in late life. *Journal of the American Medical Association*, 268(8), 1018-1024.
- Garrison-Diehn, C., Rummel, C., & Fisher, J. E. (2013). A Contextual approach to dementia care in Alzheimer's disease. In W. O'Donohue & S. O. Lilienfeld (Eds), *Case studies in clinical psychological science: Bridging the gap from science to practice* (pp. 279-292). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gaugler, J. E., Leach, C. R., & Anderson, K. A. (2004). Correlates of resident psychosocial status in long-term care. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 19, 773-780.
- Gentry, R. A., & Fisher, J. E. (2007). Facilitating conversation in elderly persons with Alzheimer's disease. *Clinical Gerontologist*, 31, 77-99.
- Gitlin, L. N., Winter, L., Dennis, M. P., Corcoran, M., Schinfeld, S., & Hauck, W. (2006). A randomized trial of a multicomponent home intervention to reduce functional difficulties in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 54(5), 809-816.

- Goyos, C., Rossi, R. A. S., Elias, N. C., Escobal, G., & Chereguini, P. (2009). Análise do comportamento e o estudo do envelhecimento humano: revisão de estudos aplicados. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5(2), 1-20.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013). *Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 2000-2060*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm
- Jackson, O. (2011). Demência senil e comprometimento cognitivo. In T. L. Kauffman (Ed.), *Manual de reabilitação geriátrica* (pp. 112-116). Ed. Guanabara.
- Jesus, I. S., Sena, E. L., Meira, E. C., Gonçalves, L. H. T., & Alvarez, A. M. (2010). Cuidado sistematizado a idosos com afecção demencial residentes em instituição de longa permanência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(2), 285-292.
- Kelly, M. E., Lawlor, B. A., Coen, R. F., Robertson, I. H., & Brennan, S. (2017). Cognitive rehabilitation for early stage Alzheimer's disease: A pilot study with an Irish population. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 34, 1-15.
- Langer, E.J., & Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(2), 191-198.
- LeBlanc, L. A., Raetz, P. B., & Feliciano, L. (2011). Behavioral gerontology. In W. W. Fisher, C C. Piazza, & H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 472-488). New York: Guilford Press.
- Leicester, J., Sidman, M., Stoddard, L. T., & Mohr, J. P. (1971). The nature of aphasic responses. *Neuropsychologia*, 9, 141-155.
- Leonardi, J. L., Borges, N. B., & Cassas, F. A. (2012). Avaliação funcional como ferramenta norteadora da prática clínica. In N. B. Borges, & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 105-109). Porto Alegre: Artmed.
- Lieder, F., Goodman, N.D., & Huys, Q.J.M. (2013). Learned helplessness and generalization. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 900-905). Austin TX: Cognitive Science Society.
- Liu, L.-F., & Su, P.-F. (2017). What factors influence healthy aging? A person-centered approach among older adults in Taiwan. *Geriatric & Gerontology International*, 17, 697-707.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.

- McCurry, S. M. & Drossel, C. (2011). *Treating dementia in context: A step-by-step guide to working with individuals and families*. Washington: APA Books,.
- Michellini, C. R. S., & Caldana, M. D. L. (2005). Grupo de orientação fonoaudiológica aos familiares de lesionados cerebrais adultos. *Revista Cefac*, 7(2), 137-148.
- Miranda, G. M. D., Mendes, A. D. C. G., & Silva, A. L. A. (2016). O envelhecimento populacional brasileiro: Desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19(3), 507-519.
- Mohr, J. P. & Sidman, M. (1975). Aphasia: Behavioral aspects. In M. F. Reiser (Ed.), *American Handbook of Psychiatry: Organic disorders and psychosomatic medicine* (pp. 279-298). Boston: Basic Books.
- Neri, A. L., & Fortes-Burgos, A. C. G. (2009). Processos de envelhecimento saudável. *Brazilian Geriatrics & Gerontology*, 3(2), 49-52.
- Nóbrega, I. R. A. P., Leal, M. C. C., Marques, A. P., & Vieira, J. D. C. M. (2015). Fatores associados à depressão em idosos institucionalizados: revisão integrativa. *Saúde em Debate*, 39(105), 536-550.
- Parr, S. (2007). Living with severe aphasia: Tracking social exclusion. *Aphasiology*, 21(1), 98-123.
- Pinto, A. M. M., Conrado C., Barbosa, M. T. Q., & Ruiz, M. R. A. R. (2009). *Linguagem e envelhecimento: proposta de intervenção em grupos de idosos ativos*. Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-americano de Psicogerontologia, São Paulo, SP. Disponível em <https://revistas.pucsp.br//index.php/kairos/article/view/2674>
- Santos-Orlandi, A. A., Pereira de Brito, T. R., Ottaviani, A. C., Serafim Rossetti, E., Zazzetta, M. S., Martins Gratão, A. C., ... & Iost Pavarini, S. C. (2017). Perfil de idosos que cuidam de outros idosos em contexto de alta vulnerabilidade social. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 21(1), 1-8.
- Seligman, M.E., & Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88(2), 534-541.
- Sidman, M. (1971). The behavioral analysis of aphasia. *Journal of Psychiatry Research*, 8, 413-422.
- Sidman, M., Stoddard, L. T., Mohr, J. P., & Leicester, J. (1971). Behavioral studies of aphasia: Methods of investigation and analysis. *Neuropsychologia*, 9, 119-140.

- Sigurdardottir, Z. G., & Sighvatsson, M. B. (2006). Operant conditioning and errorless learning procedures in the treatment of chronic aphasia. *International Journal of Psychology, 41*(8), 527-540.
- Sigurdardottir, Z. G., & Sighvatsson, M. B. (2011). Treatment of chronic aphasia with errorless learning procedures: a direct replication. *Journal Speech-language Pathology and Applied Behavior Analysis, 5*(1-3), 47-58.
- Sloane, P.D., Mathew, L.J., Scarborough, M., Desai, J.R., Koch, G.G., & Tangen, C. (1991). Physical and pharmacologic restraint of nursing home patients with dementia. *Journal of the American Medical Association, 265*(10), 1278-1282.
- Souza, P. D., Benedetti, T. R. B., Borges, L. J., Mazo, G. Z., & Gonçalves, L. H. T. (2011). Aptidão funcional de idosos residentes em uma instituição de longa permanência. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 14*(1), 7-16.
- Steingrimsdottir, H. S., & Arntzen, E. (2014a). Performance by older adults on identity and arbitrary matching-to-sample tasks. *The Psychological Record, 64*, 827-839.
- Steingrimsdottir, H. S., & Arntzen, E. (2014b). Discrimination learning in adults with neurocognitive disorders. *Behavioral Intervention, 29*(3), 241-252.
- Teten, A. F., Dagenais, P. A., & Friehe, M. J. (2015). Auditory and visual cues for topic maintenance with persons who exhibit Dementia of Alzheimer's type. *International Journal of Alzheimer's Disease, 2015*, 1-9.
- Van Ort, S., & Phillips, L.R. (1995) Nursing interventions to promote functional feeding. *Journal of Gerontological Nursing, 21*(10), 6-9.
- Vieira, A. C. C., Roazzi, A., Queiroga, B. M., Asfora, R., & Valença, M. M. (2011). Afasias e áreas cerebrais: Argumentos prós e contras à perspectiva localizacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 588-596.
- WHO - World Health Organization (2015). *World report on ageing and health*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/en/>.
- Wu, H. S., Lin, L. C., Su, S. C., & Wu, S. C. (2014). The effects of spaced retrieval combined with errorless learning in institutionalized elders with dementia: Recall performance, cognitive status, and food intake. *Alzheimer Disease & Associated Disorders, 28*(4), 333-339.

Transtornos de Conduta e Opositivo Desafiador: Conceitos, revisão de pes- quisas e intervenções

Cristina Belotto da Silva

Consultório particular

-@gmail.com

*Conduct Disorder and Oppositional-Defiant
Disorder: Concepts, revision, and interventions*

Resumo

Este artigo consiste na revisão de literatura dos diagnósticos de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositivo, segundo a psiquiatria, e a identificação de variáveis ambientais relacionadas à presença e manutenção de respostas antissociais infantis. Foram levantados treinos parentais avaliados em pesquisas a partir de artigos selecionados no PubMed com as palavras de busca: Transtorno de Conduta, Transtorno Desafiador Opositivo, Comportamento Antissocial e Treino Parental. Pesquisas de intervenções de treinamento parental em casos de comportamento antissocial infantil realizadas no Brasil, também foram levantadas a partir de banco de teses de universidades brasileiras e publicações identificadas no PubMed. Por fim, as categorias de práticas parentais desenvolvidas por Paula Gomide são apresentadas, assim como a compreensão do comportamento antissocial a partir da análise do comportamento.

PALAVRAS-CHAVE

Transtorno de Conduta; Transtorno Desafiador Opositivo; Comportamento antissocial; Treino Parental; Práticas Parentais.

Abstract

A literature review about the diagnoses of Conduct Disorder and Oppositional Defiant Disorder was developed, regarding the psychiatric concepts, and the environmental variables related to anti-social behaviors in children. Parental trainings analyzed in researches were found in PubMed articles identified by the key words: Conduct Disorder, Oppositional Defiant Disorder, anti-social behavior, and Parental training. Researches about interventions of parental training to anti-social behavior in children developed in Brazil were also found in brazilian universities indexes, and PubMed. The categories of parental practices developed by Paula Gomide, and the understanding of anti-social behavior by the behavior analysis are described.

KEYWORDS

Conduct Disorder; Oppositional Defiant Disorder; Anti-social behavior Parental Training; Parental Practices

Comportamentos relacionados ao diagnóstico de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositivo

Comportamentos agressivos e de oposição, como agressão a colegas, não aceitação de regras e pobre controle de impulsos, podem ser identificados ainda na infância e são considerados importantes fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos desviantes ao longo da vida, tais como abandono escolar, delinquência e uso de substâncias psicoativas (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Kazdin, 1998; Moffit & Caspi, 2001).

Quando há, em crianças ou adolescentes, predominância regular e persistente de um modo agressivo na interação afetando a socialização e resultando em graves prejuízos a demais pessoas, levanta-se a hipótese de um Transtorno de Conduta (Marmorato, 2011). Segundo a *American Psychiatric Association* (2000), este transtorno é caracterizado por um padrão de comportamento persistente no qual são violadas normas sociais e ou os direitos básicos de outros. Esta categorização engloba quatro padrões de comportamento principais: comportamentos agressivos que produzem danos físicos em pessoas ou animais, comportamentos que produzem perdas ou danos em propriedades, roubos ou mentiras e sérias violações a regras. Para receber este diagnóstico é necessário apresentar três ou mais desses comportamentos há pelo menos doze meses em diferentes e variados contextos.

Já, um recorrente padrão de comportamento desafiador, desobediente e com comportamentos hostis frente a figuras de autoridade, em crianças e adolescentes, pode ser categorizado como Transtorno Desafiador Opositivo. Para ser assim diagnosticado, este padrão deve estar ocorrendo há pelo menos seis meses e apresentar pelo menos quatro comportamentos entre os seguintes: perder a calma, discutir com adultos deliberadamente, recusar-se a obedecer uma ordem ou pedido de adultos, comportar-se de forma a perturbar outras pessoas, acusar outros por seus erros e ou mau comportamento, irritar-se e ressentir-se facilmente, e vingar-se de forma geral (*American Psychiatric Association*, 2000).

Em ambos os diagnósticos, comportamentos que acarretam prejuízos aos demais estão presentes, como, a desobediência a regras, as ações vingativas e as falsas acusações, condutas que estão relacionadas há um déficit de empatia nas relações sociais, e conseqüentemente demonstram o déficit de moralidade.

Diante do fato de que a capacidade para se inserir em um grupo, de acordo com o código de normas deste grupo, é importante, para uma socialização considerada saudável (o que abrange adequação a limites e contextos para manifestação de agressividade, princípios de respeito a semelhantes e adequação à hierarquia observada) (Marmorato, 2011), os padrões de comportamento agressivos e desafiadores acabam resultando em interferências graves no funcionamento social e acadêmico da criança quando persistentes e recorrentes. Tanto o TOD quanto o TC são graves e, embora ambos sejam marcados

pela ausência de empatia pelos sentimentos alheios, são quadros distintos, que podem ou não ocorrer conjuntamente. Enquanto no TC existem comportamentos mais planejados, com maior distância emocional, no TOD nem sempre há ações com intenção de agredir, mostrando-se um quadro mais próximo do impulsivo, no qual a criança reage, nem sempre ciente das consequências, o que o torna menos grave que o TC.

Pesquisas internacionais têm identificado que 7% a 35% das crianças em idade escolar e pré-escolar preenchem os critérios diagnósticos para Transtorno de Conduta (Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Campbell & Ewing, 1990). E taxas mais altas do transtorno são encontradas em famílias em que só há um dos pais presente (*single-parent families*) (Bloomquist & Schnell, 2002), com baixa renda (Attride-Stirling, Davis, Day & Sclare, 2000; Kazdin & Wassel, 2000), com história parental de alguma psicopatologia (Alpern & Lyons-Ruth, 1993; Kazdin, 1995), uso de substância ou atividade criminal por parte dos pais (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Frick et al, 1991) e com problemas conjugais (Webster-Stratton & Herbert, 1994). A partir dos dados destas pesquisas, percebe-se que há diversos fatores associados ao desenvolvimento desses transtornos: pouca presença parental ou de baixa qualidade afetiva, condições de vida mais precárias, históricos psicopatológicos em família, históricos de uso de substâncias ou atividade criminal familiar - advindos das relações sociais. Dentre esses, tem-se as variáveis do contexto familiar, em especial a relação entre pais e filhos, que tem sido muito estudada e para a qual muitas intervenções têm sido desenvolvidas.

Relação entre comportamento antissocial infantil e ambiente familiar

A correlação entre características do ambiente familiar com formas de comportamento antissocial infantil, seguidos pelo desenvolvimento de comportamentos infracionais em jovens, tem sido detectadas em pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisa consolidados para o tratamento de Transtornos de Conduta e Desafiador Opositivo (Patterson, Reid & Eddy, 2002; Webster-Stratton, 1987), e também, foi identificada por pesquisadores nacionais (Gallo & Williams, 2005). Estes estudos apontam que famílias com padrões de disciplina inconsistentes, vagos e punitivos, com relações nas quais há pouco envolvimento positivo com a criança e pouco acompanhamento e monitoramento do seu desenvolvimento, favorecem o desenvolvimento de comportamentos antissociais infantis. Segundo Marmoratto (2011), as alterações relacionadas à agressividade no desenvolvimento da socialização de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno de Conduta são adquiridas de maneira funcional permitindo a interação e a relação com os demais e com o mundo, o qual provavelmente se manifesta de forma aversiva para as mesmas.

Alguns estudos têm corroborado a relação entre estilos parentais e o comportamento moral de crianças, como os que identificaram correlação positiva entre comportamento pró-social de crianças e: 1) práticas maternas de educação voltadas para

o desenvolvimento da empatia (Eisenberg et al, 1993; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979); 2) comportamento pró-social da criança e estilo parental responsivo (Jansens & Dekovic, 1997; Krevans & Gibbs, 1996); e 3) uso apropriado de reforçamento positivo, habilidade para resolver problemas de grupo, e a supervisão e monitoria dos pais (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Dessa forma, determinadas práticas parentais como supervisão, estabelecimentos de limites, posicionamentos claros em relação a regras e relacionamento estreito entre os membros da família podem reduzir a possibilidade de engajamento de crianças em comportamentos de risco (Weber & Gomide, 2004). Tendo em vista que o Transtorno de Conduta e o Transtorno Desafiador Opositivo têm como um de seus determinantes a relação entre pais e filhos pouco adaptativa, uma estratégia considerada promissora com crianças e suas famílias tem sido o treinamento de habilidades parentais, no qual se costuma estimular e possibilitar novas formas dos pais se relacionarem com seus filhos, reforçando comportamentos socialmente aceitáveis e desenvolvendo novas formas de solucionar problemas interpessoais (Eames et al, 2009), o que parece benéfico para o desenvolvimento do repertório das crianças

que sofrem destes transtornos. Estratégias que buscam beneficiar e ampliar o repertório das crianças que são acometidas por tais transtornos vem sendo desenvolvidas por grupos e centros de pesquisas,

Treinos parentais para cuidado de comportamentos antissociais infantis desenvolvidos em centros pesquisa

Entre os vários treinos parentais desenvolvidos por diversos grupos de pesquisa estão: o programa *Oregon Social Learning Center* (Centro de Aprendizagem Social de Oregon), o *Parent-Child Interaction Therapy* (PCIT – Terapia Interacional entre Pais e Crianças), o *Incredible Years Training Series* (IY – Anos Incríveis) e o *Positive Parenting Program* (Triple-P – Programa Parental Positivo).

O modelo de Oregon tem como principais bases a teoria do condicionamento operante de B.F. Skinner¹ e as pesquisas de Patterson sobre a influência de práticas disciplinares inadequadas na agressividade infantil. Neste programa, os pais costumam aprender como reforçar positivamente² comportamentos que eles desejam que a frequência aumente

1 O paradigma do condicionamento operante de B.F. Skinner aponta que eventos antecedentes e subsequentes ao comportamento podem aumentar ou diminuir a emissão de um comportamento. Assim, quando um comportamento inadequado é emitido em determinado contexto e conseqüenciado com atenção ou qualquer outra conseqüência interessante para o sujeito, costuma ocorrer um aumento da probabilidade deste mesmo comportamento ser emitido em uma situação semelhante futura. Neste caso, a conseqüência acaba mantendo o comportamento em questão. E quando observa-se o aumento da frequência nestes casos, podemos dizer que o comportamento foi reforçado por determinada conseqüência.

2 Reforçar positivamente é apresentar um evento subsequente ao comportamento que aumenta a frequência da emissão do mesmo comportamento em situações semelhantes futuras.

e como acidentalmente eles podem reforçar comportamentos indesejáveis nas crianças (Patterson, & Gillion, 1968), por meio da oferta de atenção, ou ainda por reforçamento negativo³. Neste modelo, costuma-se ter atendimentos individuais de uma hora com os pais de crianças de três a 12 anos de idade, o que geralmente apresenta variação de 10 a 17 sessões. Diversos ensaios clínicos randomizados (aleatorizados) foram conduzidos com crianças de dois a 17 anos de idade nos quais o programa de Oregon foi aplicado (Kazdin, 1997), e foi considerado como um tratamento bem estabelecido para comportamentos disruptivos em meta-análises (Brestan & Eyberg, 1998; Eyberg, Nelson & Boggs, 2008).

Já o PCIT (*Parent-Child Interaction Therapy*), desenvolvido por S. Eyberg na década de 1970, apresenta componentes das teorias do desenvolvimento e do apego, integrando também os princípios do condicionamento operante. Um diferencial deste programa é o foco no uso de *play therapy* (terapia da brincadeira), no qual os pais e as crianças são colocados em determinados contextos para interagir, junto a um supervisor que observa e orienta os pais no momento. Este programa foi também adaptado para ser aplicado em grupos (Niec, Hemme, Yopp & Brestan, 2005), em casa (Ware, McNeil, Masse & Stevens, 2008) e com professores em sala de aula (Filcheck, McNeil, Greco & Bernard, 2004), e foi considerado um tratamento bem

estabelecido em meta-análise (Thomaz & Zimmer-Gembeck, 2007).

O IY (*Incredible Years*) foi desenvolvido por C. Webster-Stratton para crianças de dois a oito anos de idade que apresentam problemas de conduta, e inclui programas de treinamento de pais, professores e crianças. São utilizados: uma videoteca com aproximadamente 200 vinhetas em vídeo de situações comuns enfrentadas, manuais que descrevem procedimentos de cada sessão, roteiros para os condutores de grupo, material para lições de casa e atividades práticas (Reid & Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004). Estudos têm mostrado bons resultados utilizando este programa, até em diferentes grupos étnicos inseridos na cultura americana (Gross et al, 2003; Reid, Webster-Stratton & Beauchaine, 2001). Em serviços de proteção a crianças negligenciadas ou que sofreram abuso observou-se melhora nas práticas parentais e na percepção dos pais em relação aos comportamentos de seus filhos (Letarte, Normandeau & Allard, 2010).

O Triple-P, desenvolvido por M. Sanders e colegas da Universidade de Queensland na Austrália, também é derivado de teorias de desenvolvimento e de aprendizado social e é dividido em 5 níveis de tratamento que podem ser usados por famílias com diferentes gravidades de disfunção. Busca-se melhorar as habilidades parentais e fortalecer a crença

3 Reforçamento negativo é o processo no qual há um aumento na frequência do comportamento devido ao fato deste ser conseqüenciado pela retirada de uma situação aversiva. Por exemplo: estudar para não ir mal na prova, para não levar bronca ou para não ficar de castigo. Ou ainda brigar e agredir para não ser agredido por outros. Neste último caso, o brigar e agredir resultam na retirada da situação aversiva, e suas frequências aumentam

de que os pais podem superar as dificuldades de manejo de problemas com crianças. Como os estudos utilizando o Triple-P não têm sido avaliados por dois investigadores independentes ou por diferentes grupos de pesquisa, para que se pudesse avaliar a generalização do programa, ele foi considerado apenas como um tratamento provavelmente eficaz em uma meta-análise conduzida por Thomaz e Zimmer-Gembeck (2007).

Intervenções familiares para cuidado de comportamentos antissociais infantis desenvolvidas no Brasil

No Brasil, ainda não foram desenvolvidos estudos com programas de treino parental com base teórica e prática bem estabelecidas (Rios & Williams, 2008). Um estudo pioneiro na área é o de Santos e Williams (2006) no qual um programa sistemático de intervenção foi elaborado e testado com três famílias com histórico de agressão. A intervenção focada em reduzir e, quando possível, eliminar comportamentos coercitivos dos pais durou sete meses e buscou ensinar novos repertórios de comportamento para educar utilizando discussões, aulas expositivas, vídeos, tarefas de casa, *role-playings*, *feedbacks* e técnicas de relaxamento. Embora tenha ocorrido alta desistência (duas famílias), a família que participou integralmente do treinamento beneficiou-se com a eliminação de comportamentos agressivos por parte de seus integrantes.

Outro programa, desenvolvido por Ormeño e Williams (2006), focou a intervenção precoce de três crianças agressivas em idade pré-escolar a partir de trabalhos com as crianças, mães e professoras. Entre os temas trabalhados estiveram: imposição de regras, formas alternativas à agressão e resolução de conflitos. Houve diminuição da frequência de comportamentos agressivos das crianças, mas observou-se que isto ocorreu em geral no contexto terapêutico, sem ocorrer generalização para outros ambientes.

Com o foco em crianças diagnosticadas com Transtorno Desafiador Opositivo, Serra-Pinheiro, Guimarães e Serrano (2005) avaliaram a eficácia de um programa de treinamento de pais de cinco crianças para redução de sintomas tanto desafiadores e opositivos, como de problemas de conduta. O programa de treinamento teve como base o protocolo de R. Barkley (Barkley, 1995), no qual são trabalhados em dez sessões semanais de duas horas cada: o conhecimento dos pais em relação a suas próprias características e dos filhos, como aumentar e melhorar o tempo dispensado à criança, técnicas de atenção, sistema de fichas para aumentar obediência (sistema em que fichas são entregues ao sujeito quando este se comporta de determinada forma e que podem ser trocadas por coisas interessantes para o sujeito) e utilização de *time-out* (não consequenciação a comportamentos e retirada do ambiente). Embora as crianças tenham continuado com o diagnóstico, houve uma redução significativa na gravidade dos sintomas ($p=0.031$), e redução no número de critérios diagnósticos

preenchidos pelos pacientes. No entanto, as autoras apontaram a necessidade de escalas validadas para o Brasil específicas para coleta de dados destes diagnósticos, a necessidade de estudos com amostras maiores, com maior tempo de observação e intervenção e com desenhos experimentais que permitam ensaios clínicos comparativos para avaliar eficácia.

Outro programa parental para famílias de baixa renda visando maximizar práticas parentais positivas voltadas à prevenção do desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças de seis meses a três anos de idade foi desenvolvido e avaliado na pesquisa de Rios (2006). Cinco mães participaram de 10 sessões semanais nas quais foram trabalhados: desenvolvimento infantil, habilidades de comunicação parental, técnicas de disciplina adequadas, violência doméstica, monitoria parental positiva e comportamento moral. Utilizando entrevistas e escalas, pode-se concluir que as participantes cuja frequência ao treino foi maior do que 70% melhoraram seus índices de satisfação e eficácia parental, diminuíram o uso de técnicas de disciplina inadequadas e aumentaram o número de interações positivas com os filhos. Foi possível fazer observações semanais da interação entre pais e filhos em dois dos cinco casos estudados, o que permitiu um delineamento de linha de base múltipla entre participantes, e a identificação de que ocorreu um aumento da frequência de interações positivas entre mães e filhos após a intervenção, o que resultou em um maior número de comportamentos adequados por parte das crianças nas interações com suas mães. Como o estudo foi conduzido com

dois grupos, sendo que em um grupo só uma mãe permaneceu em treinamento, foi possível observar também que a situação de intervenção individual demonstrou ser mais efetiva para a mudança no comportamento da mãe do que o treinamento em grupo.

Até o momento, estes estudos no Brasil utilizaram amostras pequenas e propostas individualizadas na maioria dos casos. Embora as propostas individualizadas possam ser mais efetivas, intervenções a grupos que possam ser generalizadas em diferentes centros de saúde talvez sejam uma necessidade quando há índices elevados de um transtorno comportamental que resulta em problemas acadêmicos, abandono escolar, abuso e dependência de substâncias, e comportamentos agressivos e antissociais.

Práticas parentais associadas ao comportamentos moral e preventivas de comportamento antissocial

Ao investigar a relação entre determinadas práticas parentais de relacionamento com seus filhos e desenvolvimento ou inibição de comportamento antissocial, Gomide (2006) identificou sete categorias de práticas educativas para avaliar o estilo parental; cinco delas vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial: negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa, e duas relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais: monitoria positiva e comportamento moral.

Esta proposta busca o desenvolvimento de estratégias preventivas, considerando que possui ênfase no desenvolvimento da moralidade, variável preventiva do comportamento antissocial, bem como permite a detecção das práticas que favorecem a problemática de conduta, as quais devem ser evitadas.

Com relação às práticas educativas positivas segundo Gomide (2006), a monitoria positiva envolve o uso adequado da atenção e distribuição de privilégios, utilizando regras de forma adequada, promovendo afeto de forma contínua e segura, e acompanhando e supervisionando atividades escolares, afetivas e de lazer da criança de forma agradável para ambas as partes. Já o desenvolvimento do comportamento moral implica em promover condições favoráveis ao desenvolvimento de virtudes como empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho e generosidade, as quais são apresentadas como não compatíveis com condutas antissociais.

De acordo com pesquisadores da análise do comportamento (Skinner 1974; Silva, 2003; Weber & Gomide, 2004, Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1992), o comportamento moral e ético é produto de contingências ambientais, produzidos e mantidos pelas consequências resultantes destes comportamentos. Ou seja, uma pessoa que apresenta condutas consideradas moralmente adequadas em nossa sociedade age desta forma porque ao longo de sua vida houve ambiente para desenvolver estes comportamentos e eles foram reforçados por consequências tanto sociais quanto intrínsecas, enquanto que os atos considerados inadequados moralmente não

foram reforçados (não foram seguidos por atenção ou por consequências importantes para sobrevivência do indivíduo que possibilitassem a manutenção deste). Este conceito é diferente da ideia de que uma pessoa age de forma adequada moralmente simplesmente porque possui virtudes e é consciente de seus semelhantes e de seus direitos, e leva em conta a forma como pessoas que participaram do desenvolvimento da pessoa consequenciaram seus comportamentos – o que dá espaço e importância para prestarmos atenção às ações dos pais de crianças que apresentam comportamentos antissociais.

Inicialmente, comportamentos relacionados a valores, empatia, moral e ética são adquiridos por meio de imitação de comportamentos de outros, comumente dos pais, e podem ser intermitentemente reforçados por sorrisos, toques, atenção, elogios, imitações recíprocas de pessoas em torno da criança. Ao longo do desenvolvimento da criança, as imitações passam a ser emitidas após os modelos, depois um certo tempo após o modelo, ou ainda na ausência dos modelos, podendo envolver formas mais elaboradas de interação social (Weber & Gomide, 2004).

Considerando especificamente o desenvolvimento do comportamento moral, costumam ser mais efetivas práticas educativas que induzem à reflexão, como a aprendizagem a partir de contingências saudáveis junto à identificação das consequências das ações que produzimos, do que práticas punitivas, como simplesmente retirar coisas importantes para criança sem explicar porque, quando ela se comporta

inadequadamente. Weber e Gomide (2004) apresentam o seguinte exemplo (pag. 277): O pai que leva o filho a imaginar como se sentiria caso estivesse no lugar da pessoa prejudicada por ele desenvolveria uma resposta empática que seria emitida em situações diversas, enquanto um pai que pune o dano causado pelo filho sem que um diálogo seja estabelecido para que ambas as partes se expressem não pode esperar a generalização do comportamento adequado para outras situações. O esperado neste caso seria o comportamento opositivo, a mágoa, a mentira, a omissão e outras consequências que podem levar a uma convivência infeliz.

Com relação às práticas educativas negativas, Gomide (2006) categoriza como importantes variáveis relacionais a negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa. Pais que agem de forma negligente são aqueles não responsivos às necessidades básicas da criança, e limitados quanto à competência de se relacionar de forma saudável com seus filhos. O abuso físico muitas vezes é caracterizado por atos que procuram disciplinar por meio de práticas corporais negativas, ameaças e chantagens envolvendo abandono e humilhação da criança, e acaba produzindo pouca disciplina. A disciplina relaxada caracteriza-se pelo não cumprimento de regras previamente expostas. A criança recebe ameaças, e a experiência mostra que elas não se concretizam, o que resulta em um não cumprimento das regras por parte da criança e não aprendizado do porque cumprir acordos com os pais. Já a punição inconsistente é quando os pais punem ou reforçam a criança de acordo com

como se sentem e não com o que a criança fez. Dessa forma, a criança não aprende que certas coisas não podem ser feitas, e fica apenas sob controle do humor dos pais, gerando situações de incontabilidade (não saber quando será punido ou não – o que resulta em ansiedade, medo e prostração), ou ainda de aprendizado apenas com relação a identificação do estado emocional dos pais e não aprendizado de determinados valores. E por fim, a monitoria negativa inclui instruções excessivas independentemente do cumprimento das mesmas, gerando um ambiente hostil.

Com intuito de detectar as práticas parentais vigentes e a sua frequência, foi desenvolvido o Inventário de Estilos Parentais (IEP, Gomide, 2006), o qual contempla as práticas apresentadas. Para isto, contem 42 questões, e cada uma das sete práticas educativas do modelo é investigada por meio de seis questões espaçadas ao longo do inventário. Este instrumento foi avaliado quanto a sua validade interna, constructo e validade externa (Gomide, 2007), e tem sido utilizado em algumas pesquisas nacionais que investigaram e interviram na relação entre comportamentos parentais e comportamentos infantis (Carvalho, 2003; Pinheiro, 2003; Weber, 2004; Gomide, Pinheiro, Sabbag, Salvo, 2005; Berri, 2004).

Considerando que os diagnósticos de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiado Opositivo estão relacionados a ações que trazem prejuízos aos demais e a própria criança, e identificando-se que a ausência de empatia é um dos fatores que possibilita a manutenção

destes quadros, a proposta de Gomide é aqui sugerida para detecção das práticas parentais associadas e preventivas do comportamento antissocial, o que pode facilitar a organização de uma intervenção que visa desenvolver empatia e moralidade no repertório parental e infantil e evitar estratégias coercitivas. Neste sentido, uma possibilidade inovadora seria a

realização de pesquisas que investiguem os estilos e práticas educativas de pais de crianças com diagnósticos específicos de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador-Opositivo na população brasileira, até para identificar que categorias de estilos parentais precisam ser mais desenvolvidas em determinados protocolos de treinamento parental nestes casos.

Referências bibliográficas

- Alpern, L., Lyons-Ruth, K. (1993). Pre-school children and social risk: chronicity and timing of maternal depressive symptoms and child behaviour problems at school and at home. *Development and Psychopathology*, 5, 371–387.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC:Author.
- Attride-Stirling, J., Davis, H., Day, & C., Sclare, I. (2000). Someone to talk to who'll listen: addressing the psychosocial needs of children and families. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 11, 179–191.
- Barkley, R. (1995). *Defiant children* (2nd ed) New York, NY: Guilford Press.
- Berri, G.C. (2004). *Programa de intervenção em práticas parentais para mães de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention. *Child Psychology*, 7, 113–116.
- Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior disorders: 29 years, 82 studies, and 5272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 179–188.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 871–889.
- Carvalho, M. C. N. (2003). *Efeito das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil.

- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631–647.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Jones, K., Hughes J. C., & Bywater, T. (2009). Treatment fidelity as a predictor of behaviour change in parents attending group-based parent training. *Child: Care, Health and Development, 35*(5), 603–612.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. A., Carlo, G., Speer, L. A., Switer, G., Karbon, M., & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 131–150.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 215–237.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A., & Bernard, R. S. (2004). Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 41*(3), 351–361.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Christ, M. A., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Green, S. (1991). History of childhood behaviour problems in biological relatives of boys with attention-deficit hyperactivity disorder and conduct disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 20*, 445–451.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática, 7*(1), 81–95.
- Gerwirtz, J., & Peláez-Nogueras, M. (1992). B.F. Skinner legacy to human infant behavior and development. *American Psychologist, 47*, 1411–1422.
- Gomide, P. I. C. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP) – Gomide (2006) Percurso de padronização e normatização. *Psicologia Argumento, 25*(48), 15–26.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais (IEP) Modelo Teórico – Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Ed. Vozes: Rio de Janeiro.
- Gomide P. I. C., Pinheiro, D. P. N., Sabbag, G. M., & Salvo, C. G (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF, 10*(2), 169–178.
- Gross, D., Fogg, L., Webster-Stratton, C., Garvey, C., Julion, W., & Grady, J. (2003). Parent training of toddlers in day care in low-income urban communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(2), 261–278.

- Janssens, J. M. A. M., & Dekovic, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 509–527.
- Kazdin, A. E. (1995) *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kazdin, A. E. (1997). Parent management training: Evidence, outcomes, and issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1349–1356.
- Kazdin, A. E. (1998). Conduct disorder. In T. Kratochwill & R. Morris (Eds.), *The practice of child therapy* (3rd ed.). New York, NY: Pergamon Press.
- Kazdin, A. E., & Wassell, G. (2000). Therapeutic changes in children, parents, and families resulting from treatment of children with conduct problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 414–420.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263–3277.
- Letarte, M. J., Normandeau, S., & Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect*, 3, 253–261.
- Marmorato, P. G. (2011). Transtornos de conduta e comportamentos externalizantes. In: E. C. Miguel, V. Gentil, & W. F. Gattaz (Org.). *Clínica Psiquiátrica*.(Vol. 1, 1133–1155). Barueri: Ed. Manole.
- Moffit, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355–375.
- Niec, L. N., Hemme, J. M., Yopp, J. M., & Brestan, E. V. (2005). Parent-child interaction therapy: The rewards and challenges of a group format. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12(1), 112–125.
- Ormeño, G. R., & Williams, L. C. A. (2006). Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte à família e à escola. In H. H. Guilhardi & N. C. Aguirre (Org.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol.17, pp. 168–182). Santo André: ESETec.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Patterson, G. R., & Gullion, M. E. (1968). *Living with children: New methods for parents and teachers*. Champaign, Illinois: Research Press.

- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Eddy, J. M. (2002). A brief history of the Oregon Model. In J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Org.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 3–21). Washington: American Psychological Association.
- Pinheiro D. P. N. (2003). *Estilo parental: uma análise qualitativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil.
- Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years parent, teacher, and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized, treatment program. *Journal of Cognitive and Behavior Practice*, 8, 377–386.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Beauchaine, T. P. (2001). Parent training in head start: A comparison of program response among african american, asian american, caucasian, and hispanic mothers. *Prevention Science*, 2(4), 209–227.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Rios, K. S. A., & Williams, L. C. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: Uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 799–806.
- Santos, G. E., & Williams, L. C. A. (2006). Proposta de atendimento a pais agressores: uma proposta em educação especial. In M. P. R. Costa & F. E. Denari (Org.), *Educação especial: Diversidades de olhares* (pp. 205–216). São Carlos: Pedro & João.
- Serra-Pinheiro, M. A., Guimarães, M. M., & Serrano, M. E. (2005). The effectiveness of parent management training in a Brazilian sample of patients with oppositional-defiant disorder. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32(2), 68–72.
- Silva, W. C. M. P (2003). O controle aversivo no contexto terapêutico: Implicações éticas. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva e S. M. Oliane (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. (Vol. 11. *A história e seus avanços, a seleção por consequências em ação*, pp. 226–231). Santo André: ESETEC.
- Skinner, B. F. (1974) *About behaviorism*. New York: Knopf.

- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and triple P-positive parenting program: A review and meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 475-495.
- Ware, L., McNeil, C. B., Masse, J., & Stevens, S. (2008). Efficacy of in-home parent-child interaction therapy. *Child and Family Behavior Therapy*, 30(2), 99-126.
- Weber, L. (2004). *Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil.
- Weber, L., & Gomide, P.I.C. (2004). O comportamento moral e os estilos parentais. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. (Vol. 12. *Entendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas*, pp. 272-285). Santo André: ESET.
- Webster-Stratton, C. (1987). *Parents and children: A 10 program videotape parent training series with manuals*. Eugene, OR: Castalia.
- Webster-Stratton, & C., Herbert, M. (1994). *Troubled Families-Problem Children*. Chichester, UK: Wiley.
- Webster-Stratton, C., Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 25-43.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, A. R. (1979). Child rearing and children's pro-social initiations towards victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Controle Aversivo do Comportamento: Do Laboratório ao Cotidiano

*Aversive Control of Behavior: From the
Laboratory Setting to the Everyday Life*

Paulo César Morales Mayer

Universidade CEUMA - Imperatriz
paulocmayer@gmail.com

Marcus Bentes de Carvalho Neto

UFPA
marcusbentesufpa@gmail.com

Resumo

O controle aversivo é tradicionalmente definido pelas contingências de reforçamento negativo (fuga e esquivia) e de punição (positiva e negativa), podendo se estender, também, para relações comportamentais que envolvem o contato do organismo com eventos aversivos de modo não contingente (e.g. supressão condicionada e desamparo aprendido). Trata-se de um tema abrangente e fundamental para a formação de qualquer analista do comportamento. Contudo, diferentes autores destacam a queda no número de estudos comportamentais sobre o tema desde o final da década de 1970. O objetivo do presente capítulo é destacar a relevância e tentar incentivar o estudo do controle aversivo. Para tanto, discorre-se sobre a importância dos estudos experimentais para a compreensão de diferentes transtornos psicológicos e o desenvolvimento de tratamentos e fármacos; apresenta-se uma análise de como o estudo do comportamento aversivo permite discutir fenômenos sociais complexos como violência e cooperação; e por fim, são descritas algumas questões conceituais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE

Controle aversivo; Punição; Reforçamento negativo; Violência;

Abstract

Aversive Control is traditionally defined by the contingencies of negative reinforcement (escape and avoidance) and punishment (positive and negative), in some texts, it is extended to behavioral relations involving non-contingent contact of the organism with aversive events (e.g. conditioned suppression and learned helplessness). The theme is broad and fundamental for anyone interested in becoming a behavior analyst, however, different authors indicate a decrease in behavioral studies on the subject, since the end of the 1970's decade. The purpose of this chapter is to highlight the relevance and to encourage the study of the aversive control. First, we discuss the relevance of experimental studies for the comprehension of different phenomena such as stress and depression and for the development of treatment and drugs; then we present an analysis of how the study of the aversive control provides us some perspectives on complex social phenomena such as the urban violence and cooperation; and finally we present some relevant conceptual issues.

KEYWORDS

Aversive control; Punishment; Negative reinforcement; Violence.

Na literatura comportamental o controle aversivo é caracterizado a partir das contingências de punição (positiva e negativa) e de reforço negativo (fuga e esquiva), podendo também abranger os fenômenos de supressão condicionada e da agressão induzida por estímulos, quando envolvem eventos que comumente funcionam como aversivos nas contingências de punição e de reforço negativo (Hineline, 1984)¹. Apesar desta ser uma definição bastante consensual entre analistas do comportamento, o controle aversivo é um complexo e controverso campo de estudo. As controvérsias envolvem questões teóricas em relação às delimitações dos conceitos empregados tradicionalmente, quais seriam afinal os estímulos e as relações comportamentais envolvidas, diferentes perspectivas em relação aos seus efeitos primários e secundários, aspectos éticos que envolvem tanto o seu estudo quanto a possibilidade de sua utilização em contextos aplicados, entre outras (Gongora, Mayer, & Mota, 2009).

Apesar das controvérsias envolvidas no controle aversivo, os métodos e conceitos derivados desse campo de estudo permitem análises experimentais de diversos fenômenos, dentre eles: medo, depressão, ansiedade, estresse, estresse pós-traumático, conflito, abuso de drogas e impulsividade. O estudo do controle aversivo é relevante, também, para o desenvolvimento e teste de fármacos como antidepressivos, ansiolíticos, analgésicos e antipsicóticos. Outra contribuição dos experimentos sobre o controle aversivo é o

teste de hipóteses teóricas sobre processos comportamentais, fisiologia (hormônios e neurotransmissores) e vias neurais (serotoninérgicas e gabaérgicas). Para além da pesquisa básica, fenômenos sociais como violência, coesão social e suicídio, também são exemplos de questões que são estudadas dentro da temática do controle aversivo.

O objetivo do presente ensaio é explicitar a abrangência e a complexidade do controle aversivo, apresentando algumas dimensões menos usuais do tema. Para tanto, serão apresentadas: a) exemplos de modelos experimentais de ansiedade e depressão e da relevância das contingências aversivas para o teste de novas drogas; b) descrição de como o controle aversivo pode auxiliar na compreensão de fenômenos sociais complexos, como violência e cooperação e c) algumas das controvérsias conceituais atuais do tema.

Pesquisa básica: Ansiedade, depressão e teste de fármacos

Apesar de tradicionalmente caracterizado pelas contingências de punição e de reforçamento negativo (respostas de fuga e esquiva), um dos parâmetros do controle aversivo frequentemente apontado como determinante de transtornos como depressão e ansiedade, é a incontrollabilidade em relação ao evento aversivo. Relação essa que se estabelece independente das respostas que o organismo emite.

¹ Ao leitor interessado em uma apresentação didática e detalhada das operações comportamentais que envolvem o controle aversivo, recomenda-se a leitura de Mazzo e Gongora (2007).

Em um estudo pioneiro sobre ansiedade, Estes e Skinner (1941) treinaram ratos privados de alimento a pressionarem uma alavanca tendo a comida como consequência. Uma vez estabelecido este comportamento, os ratos eram expostos a um período em que um estímulo sonoro ficava em vigor. Ao final deste período, o estímulo era desligado e os ratos recebiam um choque através do piso da caixa experimental. Após alguns pareamentos, toda vez que o estímulo sonoro era acionado o rato permanecia sem pressionar a barra, embora o pressionar a barra produzisse alimento e nenhuma resposta poderia evitar o choque ou produzi-lo. Tal experimento é análogo às situações nas quais não conseguimos nos concentrar ou executar adequadamente nossas atividades diárias quando cientes (sob controle de estímulos aversivos condicionais) que teremos de enfrentar uma situação aversiva inevitável em um momento determinado (e.g. uma prova difícil, uma cirurgia, uma reunião de negócios importante). Nesse caso o experimento conseguiu reproduzir parâmetros mínimos necessários para compreender variáveis determinantes deste fenômeno, exposição incontrolável e inevitável a um evento aversivo, o qual é precedido por um estímulo ambiental consistente e discriminável.

Embora tal situação pareça descrever apenas efeitos infelizes dessa relação comportamental, esse experimento relativamente simples, permite o desenvolvimento de tecnologias para amenizar estados de ansiedade (incluindo seus respondentes desconfortáveis, como taquicardia, reações gastrointestinais, estado de apreensão, sudorese, etc...).

Catania (1998/1999) descreve que crianças quando internadas em hospitais, estão sujeitas a procedimentos, muitas vezes, dolorosos em intervalos irregulares e imprevisíveis (além de incontroláveis), com isso, qualquer estímulo pode evocar respondentes relacionados à ansiedade. Baseado no experimento de Estes e Skinner (1941), uma sugestão de Catania para que a criança ficasse “menos ansiosa” seria a utilização de uma luz na sala na qual a criança está internada e que esta fosse acesa pouco tempo antes dos procedimentos, restringindo a “ansiedade” a momentos mais curtos e previsíveis.

Um segundo modelo experimental que exemplifica a importância de estudos sobre controle aversivo é o denominado Estresse Crônico Moderado (mais conhecido como CMS, da sigla em inglês para *Chronic Mild Stress*, Willner, et al., 1987). O estresse é um conceito bastante genérico e impreciso, o que dificulta o estudo específico de seus efeitos. Nesse modelo, ratos são expostos diariamente, por um período de ao menos cinco semanas, a diferentes estressores moderados no biotério, tais como: não higienização da gaiola viveiro, maravalha da gaiola viveiro umedecida, aumento de níveis de ruído, alterações no ciclo claro-escuro, não fornecimento de água ou comida, etc... Testes semanais de consumo de água açucarada mostram que o rato progressivamente diminui o consumo desta substância, reproduzindo o efeito denominado de anedonia, presente frequentemente em pacientes depressivos, no qual eles deixam de se envolver em atividades de que gostavam e relatam não sentir mais prazer nelas (em ambos casos ocorreria

a perda da função reforçadora de eventos historicamente tendo tal função). A exposição breve ou mesmo crônica a apenas alguns dos estressores testados, em contrapartida, não produz tal resultado.

O CMS reproduz várias condições cotidianas nas quais estamos expostos diariamente a diferentes estressores, dos quais não temos controle e não podemos evitar, tais como: dormir poucas horas, trânsito excessivo, altos níveis de ruído, oscilações de temperatura, pressões para cumprimento de prazo, etc... Cada um desses estressores, individualmente, talvez não tenha grandes efeitos sobre nosso bem estar, mas a exposição crônica a diferentes estressores frequentes pode produzir um efeito progressivo sutil que, cumulativamente, pode potencialmente gerar estados depressivos e explicar, ao menos em parte, o elevado índice de depressão atual.

Além do valor heurístico dos modelos experimentais, por permitirem identificação de variáveis relevantes para a determinação de processos comportamentais complexos, eles permitem, também, o teste de drogas que podem auxiliar na prevenção, reversão ou amenização dos efeitos produzidos (neles incluído os estados emocionais e subjetivos). Mesmo procedimentos experimentais mais simples que não envolvem modelos comportamentais propriamente ditos podem apresentar sensibilidade diferencial a determinado tipos de drogas. Drogas ansiolíticas, por exemplo, produzem recuperação do responder em ratos submetidos às contingências de punição (em geral punição positiva com choque elétrico), embora tais fármacos não

afetem o responder mantido por reforçamento positivo, indicando que este aumento comportamental não é devido a um efeito estimulante genérico da droga (Rasmussen, 2006). Por outro lado, tais drogas apresentam efeitos mínimos sobre responder mantido em esQUIVA sinalizada, enquanto antipsicóticos suprimem tal responder (Li, Fletcher & Kapur, 2007). Mesmo que tais contingências não representem modelos de ansiedade ou esQUIZOFRENIA, por exemplo, seus efeitos sobre o responder nas contingências testadas são bons preditores dos efeitos esperados por tais drogas em humanos.

Obviamente que os modelos animais são exatamente isso: modelos. Precisam ser devidamente testados com humanos em condições controladas. No sentido inverso, pacientes em situações reais precisam ter seu ambiente alterado pelos profissionais seguindo as pistas das variáveis relevantes indicadas pelos experimentos buscando a reversão e ou a prevenção dos efeitos comportamentais problemáticos. As duas estratégias trabalham em conjunto para colocar à prova o valor heurístico dos modelos animais.

Análises culturais: Violência e cooperação

Além dos conhecimentos e tecnologias produzidos nos laboratórios, o conceito de controle aversivo também permite a interpretação de fenômenos sociais, estes entendidos como derivados da relação entre ao menos dois indivíduos, um em relação ao outro ou em relação a um ambiente comum

(Skinner, 1953/2003). Mais do que meras interações ocasionais, tais relações têm um caráter relativamente estável que determina certos padrões de comportamento que constituem as práticas culturais, constatadas pelo modo como um determinado povo educa suas crianças, produz sua alimentação, constrói sua habitação, diverte-se, como seus indivíduos tratam uns aos outros, etc... (Skinner, 1971/1983). É nesse contexto que se destaca a importância dos reforçadores positivos secundários, nesse caso, aqueles estímulos socialmente construídos que determinam a conduta dos membros da cultura e podem ser considerados como seus “valores” (Skinner, 1971/1983), dentre eles podemos citar smartphones, carros potentes, roupas de marca, viagens luxuosas, residências confortáveis, etc...

Para a análise dessas relações complexas, o conceito de controle aversivo carece de certas ponderações. Em primeiro lugar, dever-se-ia levar em conta que as relações organismo-ambiente não são mais apenas diretas, elas também ocorrem através da mediação do comportamento de outros indivíduos, os quais podem exercer controle deliberado tanto de reforçadores quanto de punidores (sejam eles primários ou secundários) em benefício próprio e até em detrimento de prejuízos a terceiros. Nessa perspectiva, Sidman (1989/2003) propõe uma expansão do conceito de controle aversivo, incluindo a privação socialmente imposta e, a partir do advento do comportamento verbal, a ameaça de punição, elementos esses que caracterizam o que o autor denomina de “coerção”.

A análise da violência urbana é um exemplo de como todos esses fatores se articulam. A pesquisa básica aponta que agressão pode ser eliciada pelo contato com estímulos dolorosos, ratos submetidos a choque, por exemplo, atacam outros ratos presentes no contexto, mesmo que sua presença não tenha relação com a produção do choque. Além disso, o contato com eventos aversivos é também uma operação motivacional que torna o agredir outro organismo um reforçador: ratos expostos a choques (mesmo que contingentes a respostas específicas) se comportam de modo a produzir acesso a outro rato e o atacam quando em contato. Contudo, tais relações não se restringem ao uso da punição, por vezes, são também verificadas em situações de reforçamento positivo intermitente logo após a produção da consequência reforçadora (Azrin & Holz, 1966). Tais experimentos descrevem relações tanto operantes quanto respondentes envolvidas na agressão.

Sociedades com excesso populacional, escassez de recursos, acesso limitado a reforçadores primários e secundários, com desigualdades sociais acentuadas e com “valores” estabelecidos em estímulos secundários de alto custo e acesso restrito, estabelecem condições de elevadas privações socialmente impostas e de competição entre seus membros. Nesse contexto, roubos, manifestações sociais e depredações, além de reações induzidas pela contingência aversiva, podem ser também interpretados como formas de contracontrole. Comportamentos de contracontrole têm como função diminuir ou

eliminar o controle dos controladores, seja pela maior acessibilidade ao reforçadores dos quais se está privado ou pela prevenção de contato com contingências punitivas (Carvalho Neto, Alves, & Baptista, 2007). Segundo Andery e Sérgio (1997), o problema é que para lidar com tais questões, ao invés de se promover alterações nas suas variáveis determinantes, geralmente utilizamos de punições que precisam ser cada vez mais intensas. Tal estratégia tem como produtos a naturalização e a banalização da violência, além de seu escalonamento. Os autores de ambos os estudos citados concordam que uma abordagem mais efetiva seria a análise e a busca de alternativas que visem lidar com as variáveis que produziram a violência, o que, a longo prazo, poderia ser mais benéfica para a sociedade como um todo.

Sidman (1989/2003) destaca o papel de contingências punitivas na determinação de violência e diversos prejuízos sociais de seu uso e do controle aversivo como um todo, quando utilizado nas relações interpessoais. Publicações mais recentes, contudo, apesar de não invalidarem as considerações de Sidman, indicam que elas precisam ser contextualizadas e não meramente generalizadas para qualquer episódio comportamental. Um exemplo de tal análise é a discussão do papel da punição no estabelecimento do comportamento de cooperação.

Com base em estudos experimentais sobre o comportamento de colaboração, Critchfield

(2014) sugere limitações na concepção predominante de que punição teria apenas efeitos deletérios sobre as pessoas e sobre a sociedade. A situação básica em tais experimentos é composta de contingências nas quais a colaboração produziria maior benefício para o grupo, mas a não cooperação (padrões egoístas e individualistas) poderia produzir vantagens para o indivíduo. Permite-se aos participantes a administração de punição (na forma de multas), a outro participante a qualquer momento. De um modo geral, os participantes utilizam a punição de forma consistente e contingente a comportamentos de não cooperação (em benefício do grupo). Em um estudo, por exemplo, era oferecido aos participantes possibilidade de, voluntariamente, se retirar do grupo e participar de um outro grupo, no qual a possibilidade de punição não existia, verificou-se, nas primeiras rodadas, uma grande migração para o grupo sem punição, porém, conforme o experimento continuava, progressivamente os participantes migraram para o grupo com possibilidade de punição e lá permaneciam² (Gürerk, Irlenbusch, & Rockenbach, 2006).

Em outro estudo (Andreoni, Harbaugh, & Versterlund, 2003) os participantes poderiam utilizar seus próprios rendimentos para reforçar o comportamento de colaboração de outros participantes, essa estratégia contudo, produziu apenas aumento sutil de comportamentos de cooperação. Índices intermediários, porém significativos de cooperação foram encontrados quando o comportamento

² Critchfield aponta que os dados deste estudo não permitem identificar a variável que determinou essa migração reversa para o grupo com possibilidade de punição (e.g. diferença nos níveis de cooperação; diferenças nos ganhos micro/macro; diferenças dinâmica de interação/ludicidade; ou até possíveis efeitos reforçadores intrínsecos de se punir indivíduos que não cooperam).

de não-cooperação podia ser punido. Os maiores índices de cooperação foram obtidos nas situações em que tanto punição para não-cooperação quanto reforçamento para cooperação podiam ser administrados.

Com base em resultados como os obtidos nos dois estudos acima descritos, Critchfield (2014) questiona a generalidade de que o uso da punição nas relações sociais teria apenas efeitos deletérios e argumenta que ela pode ser um fator que permitiria humanos obterem melhores resultados através da cooperação do que individualmente, e que os benefícios derivados poderiam inclusive atrair pessoas para ambientes nos quais existiria punição prevista para o comportamento egoísta. Sendo a corrupção exatamente um padrão egoísta apresentado por indivíduos em detrimento do grupo ou do bem coletivo, estariam as pessoas suscetíveis a migrarem para ambientes nos quais haveria punição previsível e efetiva para tais padrões predatórios? Ou prefeririam viver em ambientes nos quais padrões corruptos fossem toleráveis em algum grau, inclusive os seus próprios? São perguntas experimentais em busca de pesquisas na linha aqui descrita.

Controvérsias conceituais

Por fim, uma outra área pouco explorada do controle aversivo, que vale ser brevemente descrita refere-se a questões conceituais ainda em debate. Apesar de haver pouca discussão sobre a definição de controle aversivo, Hunziker (2011) aponta a sua fragilidade conceitual ao destacar que não se trata de uma definição específica e coerente e sim de uma

listagem de relações operantes e respondentes, sem um critério comportamental claro de identificação da “aversividade”. Critérios comportamentais objetivos como processo comportamental, operação ambiental ou natureza do estímulo, por exemplo, não permitem, com um mesmo critério, identificar a aversividade em todas as três relações descritas. Na punição o processo comportamental seria o de supressão de respostas, no reforçamento negativo, ao contrário, seria o de fortalecimento. No caso de punição positiva a operação seria a adição de estímulo, já nos casos da punição negativa e do reforçamento negativo seriam a remoção de estímulo. Já em relação à natureza dos estímulos envolvidos, nos casos do reforçamento negativo e da punição positiva o estímulo relevante (removido pelo comportamento no primeiro caso e produzido pelo comportamento no segundo) é denominado aversivo e, no caso da punição negativa, o estímulo envolvido (mesmo que sendo removido) é um reforçador positivo.

Deste modo, a solução que se abre é a de considerar que em todos os casos o elemento central é o contato com a “estimulação aversiva” (Hineline, 1984), descrita pelo contato do organismo com estímulos aversivos ou perda de estímulos reforçadores positivos, sejam estes contatos contingentes a uma classe de respostas ou não. O problema de tal “solução” é que a aversividade da relação, quando muito, é inferida a partir da constatação de que estes eventos foram eficazes em situações de reforçamento negativo e punição, não necessariamente envolvendo o organismo que está sendo observado no presente (Hunziker, 2011).

Perone (2003) aponta para os riscos de inferir a aversividade de um estímulo em uma situação a partir de outra. O autor verificou que em um estudo a intensidade mínima do choque elétrico necessária para produzir supressão comportamental em contingências de punição era de 0,4 mA, enquanto que, em outro estudo, respostas de esquiva só ocorriam a partir de 1,0 mA. Ou seja, a intensidade do choque que funcionava como punição não era a mesma que funcionava como reforçador negativo em uma tarefa de esquiva. Tal exemplo revela que a aversividade de uma relação organismo-ambiente (eficácia funcional em uma dada contingência) nem sempre pode ser inferida a partir de outra.

Outro exemplo de questões conceituais atuais relacionadas ao controle aversivo na análise do comportamento é a própria definição de punição (Carvalho Neto & Mayer, 2011; Carvalho Neto, Mayer & Ferreira, 2017; Holth, 2005;). É possível definir a punição a partir do efeito comportamental (supressão de respostas, como propuseram Azrin & Holz, 1966) ou a partir das operações que sucedem o responder (apresentação de estímulos reforçadores negativos ou remoção de estímulos reforçadores positivos, como propôs Skinner, 1953/2003). Do mesmo modo, a dificuldade de se diferenciar funcionalmente reforçamento “positivo” de “negativo”, apesar de já levantada na década de 1970 (Michael, 1975), teve certos desdobramentos teóricos, mas ainda não produziu qualquer consenso (Baron & Galizio, 2006)³. Nenhuma

destas questões será aprofundada no presente ensaio por exceder a sua temática, mas exemplificam a amplitude de questões conceituais relacionadas ao tema (ver Mayer & Gongora, 2011, para maiores detalhes).

Embora diversas questões conceituais referentes ao controle aversivo ainda estejam abertas, e a própria definição do conceito seja insatisfatória, ela é válida para uma variedade de situações e sua precisão, mesmo que apenas descritiva das relações comportamentais que a compõem, permitiu o desenvolvimento de modelos experimentais consistentes e de suma importância.

Considerações finais

O controle aversivo do comportamento é um vasto campo de estudos. Seus princípios e conceitos permitem a compreensão de processos comportamentais básicos a fenômenos comportamentais complexos, como certas práticas culturais. Além disso, o seu estudo possibilita o desenvolvimento de tecnologias e intervenções, principalmente, mas não limitado, ao manejo de efeitos nocivos decorrentes desse tipo de controle.

Apesar do conceito de controle aversivo ainda apresentar diversas e severas limitações teóricas, resta pouca dúvida de que a exposição prolongada e/ou indiscriminada a esse fenômeno pode produzir diversos déficits de repertório tais como:

3 Recentemente, Magoon, Critchfield, Merrill, Newland e Schneider (2017) testaram experimentalmente com humanos, usando ganho e perda de pontos, se as duas contingências (reforçamento positivo e negativo) seriam funcionalmente equivalentes e concluíram que seriam processos comportamentais distintos. Contudo, chama atenção o fato da contingência social que envolve punição ser a preferida pelos participantes, ao contrário do genericamente esperado.

redução de variabilidade comportamental, com conseqüente aumento de estereotípias e rituais; ausência de iniciativa; insensibilidade à contingências de reforçamento positivo; dificuldade de emitir comportamentos discriminativos, com conseqüente generalização exagerada da função dos estímulos, avaliados de modo geral e abrangente como aversivos ou pré-aversivos; excesso de comportamentos de fuga e esquiva disfuncionais, aqueles que não evitam, nem removem eventos aversivos; disfunções neurovegetativas. Além das dificuldades comportamentais, aparecem sentimentos aversivos intensos, tais como ansiedade, medo, fobias, hipocondria, sentimentos de incontabilidade ou desamparo (Martins & Gilhardi, 2006, 240-241).

Contudo, mesmo que se argumente a impossibilidade de seu uso em intervenções aplicadas, isso não equivale afirmar que seu estudo deva ser interrompido (Sidman, 1989/2003) ou que os conhecimentos até então produzidos já sejam suficientes (Carvalho Neto, Mayer & Ferreira, 2017; Lerman & Vorndram, 2002), nem tão pouco que questões referentes ao seu uso aplicado sejam de resposta tão simples e direta (Martins & Barros, 2017; Martins, Carvalho Neto, & Mayer, 2017; Mazzo & Gongora, 2007).

Ao longo da história da análise do comportamento, observou-se um grande volume de publicações sobre controle aversivo entre as décadas de 1940 e 1970, seguido de um forte declínio de tais estudos justamente no período em que áreas como controle de estímulos, análises quantitativas e comportamento verbal tiveram grande desenvolvimento

(Critchfield & Rasmussen, 2007). Tal constatação indica o quanto a compreensão do controle aversivo ainda carece de articulação com perspectivas mais recentes da teoria comportamental. Não é de se estranhar que boa parte da literatura mencionada no presente ensaio seja derivada de linhas de pesquisa de outras tradições teóricas (como no caso do CMS, desenvolvimento de fármacos e estudos de cooperação) ou tenha sido publicada há mais de 10 anos.

O estudo do controle aversivo talvez nunca tenha sido de fato abandonado. De certo modo continuou e continua ocorrendo sob diferentes denominações e por linhas de investigação outras, distintas, mas não necessariamente incompatíveis, com a análise do comportamento. Com isso, encerramos esse ensaio afirmando: 1) a importância da retomada de debates conceituais sobre o tema, para que tal literatura difusa possa ser conceitualmente relacionada; 2) a pertinência da interlocução entre analistas do comportamento e outras áreas que estudam fenômenos em comum; 3) a necessidade de atualização dos conhecimentos sobre controle aversivo com conceitos comportamentais mais recentes; 4) a relevância de continuidade de estudos e debates sobre controle aversivo, pois, conforme ilustrado no presente ensaio, mesmo com suas limitações conceituais e sua aparente estagnação, muito do comportamento, enquanto relações organismo ambiente (ambiente social incluído), depende da compreensão do papel deste controle, até porque, das quatro relações comportamentais básicas (reforçamento positivo, reforçamento negativo, punição positiva e punição negativa), três delas fazem parte deste tipo de controle.

Referências

- Andery, M. A. P. A. & Sérgio, T. M. P. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição- vol. 1*, pp.433-444. Santo André: Arbytes.
- Andreoni, J., Harbaugh, W., & Versterlund, L. (2003). The carrot or the stick: Rewards, punishments, and cooperation. *American Economic Review*, 93(3), 893-902. doi:10.1257/000282803322157142
- Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In: W. K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application* (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Baron, A., & Galizio, M. (2006). The distinction between positive and negative reinforcement: Use with care. *The Behavior Analyst*, 29, 141-151.
- Carvalho Neto, M. B., & Mayer, P. C. M. (2011). Skinner e a assimetria entre reforçamento e punição. *Acta Comportamentalia*, 19, 21-32.
- Carvalho Neto, M. B., Alves, A. C. P., & Baptista, M. Q. G. (2007). A “consciência” como um suposto antídoto para a violência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 27-44.
- Carvalho Neto, M. B., Mayer, P. C. M. & Ferreira, P. F. (2017). Simetrias e assimetrias entre reforçamento e punição: Uma proposta taxonômica. *Acta Comportamentalia*, 25(1), 73-84.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998).
- Critchfield, T. S., & Rasmussen, E. R. (2007). It's aversive to have an incomplete science of behavior [special issue]. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 33, 1-5.
- Critchfield, T. S. (2014). Skeptic's corner: punishment – Destructive or valuable social “adhesive”? *Behavior Analysis Practice*, 7, 36-44.
- Dinsmoor, J. A. (1954). Punishment: I The avoidance hypothesis. *Psychological Review*, 61, 34-46.
- Estes, W. K., & Skinner, B. F. (1941). Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 390-400.

- Gongora, M. A. N., Mayer, P. C. M., & Mota, C. M. S. (2009). Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: Período Thorndike–Skinner e algumas divergências remanescentes. *Temas em Psicologia*, 17(43), 209–224.
- Gürerk, Ö., Irlenbusch, B., Rockenbach. (2006). The competitive advantage of sanctioning institutions. *Science*, 312, 108–111.
- Hineline, P. N. (1984). Aversive control: a separate domain? *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 42, 495–509.
- Holth, P. (2005). Two definitions of punishment. *The Behavior Analyst Today*, 6, 43–47.
- Hunziker, M. H. L. (2011). Afinal, o que é controle aversivo? *Acta Comportamentalia*, 19, 9–19.
- Lerman, D. C., & Vorndran C. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 431–464.
- Li, M., Fletcher, P. J., & Kapur, S. (2007). Time course of the antipsychotic effect and the underlying behavioral mechanisms. *Neuropsychopharmacology*, 32(2):263–72.
- Magoon, M. A., Critchfield, T. S., Merrill, D., Newland, M. C. & Schneider, W. J. (2017). Are positive and negative reinforcement “different”? Insights from a free–operant differential outcomes effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 107(1), 39–64.
- Martins, L. J., & Guilhardi, H. J. (2006). História de contingências coercitivas e suas implicações: estudo de caso sob a perspectiva da Terapia por Contingências de Reforçamento (TCR). Em: H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição – Expondo a variabilidade* (Vol. 17, Cap. 23, pp. 231–259). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Martins, T. E. M., & Barros, R. da S. (2017). Podemos prescindir de controle aversivo na intervenção analítico–comportamental ao autismo ? *Acta Comportamentalia*, 25(1), 101–116.
- Martins, T. E. M., Carvalho Neto, M. B., & Mayer, P. C. M. (2017). Walden Two : Uma sociedade utópica não aversiva? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(1), 78–93.
- Mayer, P., & Gongora, M. (2011). Duas formulações comportamentais de punição: Definição, explicação e algumas implicações. *Acta Comportamentalia*, 19 (special issue), 47–63.
- Mazzo, I. M. B., & Gongora, M. A. N. (2007). Controle aversivo do comportamento: das definições operacionais aos subprodutos indesejáveis e desejáveis. Em: W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição – Reflexões teórico–conceituais e implicações para pesquisas* (Vol. 20, Cap. 4, pp. 42–63). Santo André: ESETec Editores associados.

- Michael, J. (1975). Positive and negative reinforcement, a distinction that is no longer necessary; or a better way to talk about bad things. *Behaviorism*, 3, 33–44.
- Perone, M. (2003). Negative effects of positive reinforcement. *The Behavior Analyst*, 26, 1–14.
- Rasmussen, E. B. (2006) “Behavior–releasing” effects of drugs : Anti–punishment and anti–conflict procedures. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 32(1), 73–91.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações* (M.A. Andery e T.M. Sérgio Trads.). Campinas, SP: Ed. Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989)
- Skinner, B. F. (1983) *O mito da liberdade*. Tradução de Elisane Rebelo. São Paulo: Summus Editorial. (Originalmente publicado em 1971)
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Willner, P., Towell, A., Sampson, D., Muscat, R., Sophokleous, S. (1987). Reduction of sucrose preference by chronic mild stress and its restoration by a tricyclic antidepressant. *Psychopharmacology*, 93, 358–364.

Contribuições da Análise Comportamental da Dor

Contributions of the Behavioral Analysis of Pain

Graziela Freire Vieira

IESB-DF

graziela_fv@hotmail.com

Ilma A. Goulart de Souza Britto

PUC-GO

ilmaagoulart@gmail.com

Resumo

O presente texto apresenta uma discussão sobre a importância da produção de conhecimento derivado de estudo empírico acerca das aplicações da ciência do comportamento ao estudo da dor. A dor tem função adaptativa e é vital ao desenvolvimento filogenético e ontogenético, o que possibilita ao indivíduo escapar de situações danosas à sua sobrevivência. O estudo da dor se torna relevante para a ciência, porém, como trata-se de um evento privado ou comportamento encoberto, dificilmente se terá acesso a sensação de dor de uma pessoa. O estudo da dor ficará incompleto se for baseado apenas a partir das mudanças biológicas ou mudanças neurofisiológicas subjacentes. Há outras variáveis ambientais envolvidas que devem ser estudadas por meio de relações comportamentais. Fordyce ressaltou possíveis processos de aprendizagem que estão diretamente relacionados com a resposta de dor. Conclui-se que o analista do comportamento, amparado por outras áreas da ciência que estudam esse fenômeno, deve se dedicar a tarefa de descrever os principais efeitos comportamentais das várias mudanças ambientais relacionadas às respostas de dor.

PALAVRAS-CHAVE

Dor; Resposta de dor; Avaliação Funcional; Análise do Comportamento

Abstract

This paper presents a discussion regarding the importance of knowledge production derived from empirical study of behavioral science applications to the study of pain. Pain has an adaptive function and it is vital to phylogenetic and ontogenetic development, which enables individuals to avoid situations harmful to their survival. The study of pain becomes relevant to science; however, because it is a private event or hidden behavior, it is difficult to have access to a person's sense of pain. The study of pain will be incomplete if it is based only on the underlying biological or neurophysiological changes. There are other environmental variables involved that should be studied through behavioral relationships. Fordyce emphasized possible learning processes that are directly related to the pain response. It is concluded that the behavioral analyst, supported by other areas of science that study this phenomenon, should devote himself to the task of describing the main behavioral effects of various environmental changes related to pain responses.

KEYWORDS

Pain; Pain Response; Functional Evaluation; Behavior's Analysis

O presente capítulo é derivado de uma Mesa redonda apresentada no XXV Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, realizada no dia 08 de SETEMBRO de 2016, sob o título: Dor Crônica na Perspectiva da Análise do Comportamento.

O primeiro estudo que aborda a dor em termos de relações comportamentais surgiu da prática clínica de W. E. Fordyce com a publicação de *Behavioral Methods for Chronic Pain and Illness* (Rachlin, 2010). Nesse estudo foi desenvolvido um tratamento comportamental para a dor crônica, onde os argumentos de Fordyce (1976) foram divididos em duas categorias: a dor sensorial como comportamento respondente (e.g., dor de estomago eliciada por uma intoxicação) e a dor psicológica (e.g., relato de dor na ausência de lesões) como comportamento operante.

Ao apontar estas categorias notam-se três implicações importantes. Primeira, respostas sensoriais internas são eventos que ocorrem sob a pele do organismo e não mediadores fisiológicos dos comportamentos, mas parte do comportamento em si (Skinner, 1969/1980). Segunda, ainda que se desenvolvam tecnologias neurofisiológicas, nunca ou dificilmente se terá acesso à sensação de dor de uma pessoa (Zilio, 2010). Terceira, como forma de comportamento operante, o relato de dor, por definição é sensível às suas consequências.

Skinner (1945) explica que a comunidade verbal tem um importante papel no treino de relatos de dor, já que a contingência de reforçamento, necessária para tal relato, é produzida por ela. Para isso, a comunidade verbal utiliza de informações públicas, como estímulos públicos dolorosos (tecido ferido ou pancada aguda) ou respostas colaterais públicas ao estímulo doloroso (expressões faciais ou gemidos) para estabelecer relações com os estímulos privados.

Aprendemos a descrever estados de nosso próprio corpo usando condições públicas correlatas às condições internas sentidas. Assim, os adjetivos usados para descrever a dor são aplicados, pela comunidade verbal, às coisas públicas que causava dor, por exemplo, uma dor leve é causada por um objeto leve e a aguda por um objeto agudo; o termo “excruciante é tomado da prática de crucificação” (p. 354). Na realidade, a dor é comumente oferecida como exemplo de experiência imediata, uma vez que os estímulos dolorosos se localizam dentro do corpo e são frequentemente muito fortes. Com efeito, estes estímulos internos persistem nas descrições das sensações e, como tais, estão entre as variáveis independentes que controlam o comportamento verbal (Skinner; 1969/1980). A dor de dente sentida não é simplesmente o nervo inflamado.

Skinner (1969/1980) argumenta que entre os eventos que são sentidos dentro do corpo, estão os estímulos proprioceptivos e interoceptivos. Também se sente o comportamento, incluindo as condições que precedem ou estão associadas ao comportar-se. Martinez e Soriano, (2005) afirmam que a discriminação de uma experiência dolorosa pode ser a ocasião para outras ações (e.g., excessos de analgésicos, inatividade, isolamento social). Ao discriminar a dor como um sinal de alarme, como se existisse um processo patológico subjacente, um conjunto de comportamentos que sinalizam dor são progressivamente modelados pelo ambiente social da pessoa.

Motivo pelo qual, um relato de dor identifica, antes de tudo, um conjunto de comportamentos,

cujas execuções requerem um sistema fisiológico, incluindo órgãos efetores e receptores, sistema nervoso e um cérebro (Skinner, 1974/2006). Entende-se, assim, que as variáveis enfatizadas para o estudo da dor não devem ser apenas as biológicas ou mudanças neurofisiológicas subjacentes, pois há outras variáveis ambientais envolvidas que devem ser estudadas por meio de relações comportamentais (Martinez & Soriano, 2005).

Neste contexto, destaca-se a importância da produção de conhecimento derivado de estudo empírico acerca das aplicações da ciência do comportamento à experiência de sentir uma dor. Esta ciência tem como meta, estudar o comportamento, sendo este definido como a própria relação entre eventos ambientais e as ações do organismo (Skinner, 1938). Nas relações comportamentais estudam-se os eventos antecedentes (estímulos discriminativos e operações motivadoras) e consequentes (reforçadores) sobre as respostas do organismo (Marcon & Britto, 2011, 2015).

Por ambiente deve-se compreender qualquer evento do universo capaz de afetar o organismo (Skinner, 1953/1970). Quando se refere a tudo o que afeta o organismo deve-se incluir sua história passada e presente, seja de reforçamento ou de punição. O termo afetar deve ser também entendido como ocasionar alguma modificação fisiológica (Skinner, 1953/1970; Zilio, 2015). Ainda que as variáveis biológicas possam fazer parte das relações comportamentais, deve-se esclarecer que estas não são objetos de estudo de uma ciência do comportamento, e sim, das neurociências (Zilio, 2015).

Um importante avanço no tratamento comportamental foi o desenvolvimento de métodos sistemáticos para determinar a função do comportamento, em vez de sua topografia. Este desenvolvimento tecnológico deve ser aplicado ao estudo da dor. O termo funcional possui uma longa história na pesquisa básica e prática da análise do comportamento. A identificação das relações funcionais tem sido fundamental para o desenvolvimento da ciência do comportamento (Dunlap & Kincaid, 2001; Hagopian, Dozier, Rooker & Jones, 2013; Hanley, 2012; O'Neill et al., 1997; O'Neill., Albin, Storey, Horner & Sprague, 2015).

De uma perspectiva funcional, a dor deve ser estudada como atividade do organismo. Com o advento da avaliação funcional e dos métodos experimentais da análise funcional (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman & Richman, 1982/1994) foram incorporadas várias condições como teste experimental. As condições usadas (a) atenção contingente (e.g., fonte de reforçamento positivo), (b) escapar das demandas difíceis (e.g., fonte de reforçamento negativo), (c) sozinho sem interação (e.g., fonte de reforçamento automático ou natural) intercaladas com uma condição de (d) controle (Hagopian et al., 2013; Iwata et al., 1982/1994; O'Neill et al., 1997, 2015) são sistematicamente manipuladas.

Portanto, os métodos experimentais da análise funcional envolvem observar a ocorrência de comportamento alvo durante várias condições experimentais para elucidar e isolar os efeitos de potenciais reforçadores (Marcon & Britto, 2015). Por meio desta metodologia

torna-se possível aos pesquisadores delinear intervenções que se baseiam nas investigações das variáveis antecedentes e consequentes de um comportamento, seja relato de dor ou não.

Por sua vez, Hunziker (2010) argumenta que a dor é um fenômeno complexo e multideterminado, sendo necessária a junção das ciências para o seu estudo. A análise do comportamento destaca as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre o organismo e o seu ambiente, o que pode gerar processos que se relacionam diretamente com a resposta de dor. O estudo da dor como relações comportamentais deve abranger variáveis ambientais presentes ou históricas, às variáveis neurofisiológicas, uma vez que, o que há para observar são comportamentos e fisiologia (Skinner, 1956/1959; Zilio, 2015).

A função adaptativa da dor

A dor tem função adaptativa e é vital ao desenvolvimento filogenético e ontogenético, o que possibilita ao indivíduo escapar de situações danosas (e.g., reforçamento negativo) à sua sobrevivência (Fordyce & Steger, 1979). Porém, ela pode ser prejudicial e incapacitante principalmente quando se torna crônica (Murta, 1999). A *International Association for the Study of Pain* (IASP) define dor como uma resposta sensorial, geralmente tida como experiência emocional desagradável decorrente de uma lesão real ou potencial dos tecidos do organismo (APA, 1994).

Sentir a dor envolve fatores filogenéticos, ontogenéticos e culturais. Millenson

(1967/1955) argumenta que nenhuma análise do fenômeno emocional seria completa sem alguma descrição das mudanças fisiológicas envolvidas. Em suas palavras, os limites entre as disciplinas científicas são quase sempre traçados de forma arbitrária e é óbvio que um cientista interessado nos fenômenos emocionais pode utilizar-se da análise comportamental, da fisiologia do reflexo, da neurofisiologia etc., no entanto, cabe ao analista do comportamento descrever os principais efeitos comportamentais das várias mudanças ambientais.

Para os neurofisiologistas, a dor é conceituada como algum tipo específico de atividade no sistema sensorial. Skinner (1974/2006) esclarece que os organismos respondem ao seu próprio corpo com três sistemas sensoriais, o interoceptivo (e.g., transmite a estimulação da bexiga, do aparelho digestivo, glândulas e vasos sanguíneos) o proprioceptivo (e.g., transmite a estimulação dos músculos, articulações e tendões do esqueleto e de órgãos envolvidos na postura e na execução de movimentos) e o exteroceptivo (e.g., envolvido no ver, ouvir, degustar, cheirar, sentir) com os quais os organismos respondem ao mundo que os cercam.

Os estudos da dor evoluíram a partir de dados sobre a natureza da dor na fisiologia humana. Porém, as teorias sobre dor não conseguiram explicar certas relações envolvidas na resposta de dor. Algumas provas disso ocorreram em experimentos envolvendo estados ansiogênicos induzidos experimentalmente. Nestes estudos, os participantes relataram aumento de intensidade de dor significativamente maior

em comparação com os relatos do grupo de controle. Além disso, o efeito da morfina para diminuição das respostas de dor mostrou-se mais eficaz quando os estados ansiogênicos do paciente eram altos, e mostrou pouco ou nenhum efeito quando os relatos de dor destes estados diminuíram (Fordyce & Steger, 1979).

Uma nova concepção de dor, derivada de estudos com medicamentos, placebos e de observações diretas de pacientes, levou os pesquisadores a adotarem uma definição mais geral e descritiva de dor que envolve não só as respostas sensoriais de mecanismos fisiológicos, mas também a componentes comportamentais e culturais. Assim, as discussões e descrições de dor com base unicamente em fatores fisiológicos ou neurológicos ficaram aquém em suas tentativas de identificar e contabilizar todos os aspectos da dor experimentada na situação clínica (Fordyce, 1984; Fordyce & Steger, 1979).

Em comum acordo com essas discussões, Hanley, Ehde e Smith (2006) ressaltam ainda que a dor é uma resposta sensorial, em resposta a uma estimulação periférica específica, e ao mesmo tempo, uma interação desta resposta com um conjunto complexo de variáveis a nível fisiológico e comportamental que não podem ser descritas facilmente. Por sua vez, Fordyce e Steger (1979) argumentam que dor é uma resposta privada que ainda não foi observada, até porque os eventos privados não são expostos em laboratórios para serem observados e manipulados.

Os estudos sobre dor demonstram diferenças entre dor aguda e dor crônica. A

dor aguda se refere a uma resposta de dor causada por um dano a um tecido orgânico, sendo facilmente identificada por exames clínicos. Geralmente, a dor aguda é aliviada com tratamento médico não persiste com o passar do tempo. A dor crônica, geralmente, começa com um episódio de dor aguda e não apresenta diminuição com os tratamentos médicos (Fordyce & Steger, 1979; Hanley, Ehde & Smith, 2006). Pode haver transição da dor aguda para a dor crônica quando a pessoa experimenta medo da dor e quando ela emite respostas de esquiva da dor. Nestes casos, possíveis sinais pré-correntes de dor se tornam ameaçadores e provocam respostas de esquiva (Vandenberghe, 2005).

Fordyce e Steger (1979) salientam que a correlação entre dor e estados de ansiedade pode ser uma variável adicional importante na diferenciação entre o sofrimento crônico e agudo. A pessoa experimenta quantidades crescentes de relatos de ansiedade, seguido por sua redução após o início do tratamento nos casos de dor aguda. Nos casos de dor crônica, o relato de ansiedade inicial é associado com a experiência de dor que persiste apesar do tratamento. A pessoa pode ficar sob controle de estados emocionais como solidão e frustrações por não visualizar o fim de seu sofrimento mesmo com administração do tratamento médico adequado. O comportamento emocional de frustração poderá afetar ou se estender ao sistema de saúde e à família, que começam a sugerir que a dor sentida não seja real, e que o fracasso no tratamento seja de algum modo, culpa da própria pessoa. Portanto, focar no tratamento somente ao dano tecidual, pode ser efetivo

na dor aguda, mas pode levar a conclusões enganosas em casos de dor crônica.

De acordo com Fordyce (1984), o estudo da dor pelos analistas de comportamento deve ser feito com base em modelos teóricos e afirmações sobre fatos. Este apontamento é importante, pois ajuda no desenvolvimento de teorias ou modelos conceituais para auxiliar na construção de padrões mais coerentes de explicações. Observações oriundas da perspectiva de um determinado modelo podem levar a um conjunto de conclusões. As mesmas observações, vistas a partir de um modelo conceitual diferente, levam a conclusões diferentes.

Tradicionalmente, a dor tem sido explicada com base no modelo de doença, que a descreve como sinais e sintomas resultantes de processos que se encontram dentro da pessoa. As explicações para a dor são inferidas como consequência de algum processo mental. Geralmente está relacionada a uma histeria (hipocondria), como uma personalidade ou um problema motivacional, ou ainda como fingimento. Este modelo de explicação é tido como conceitual, e não há relação com declaração de fatos (Fordyce, 1984; Fordyce, Roberts & Sternbach, 1985).

Diferente da perspectiva tradicional, o modelo comportamental considera que dor é um comportamento emocional sujeito a controle do ambiente, como qualquer outro comportamento. Os problemas de dor são observados pelas sinalizações que a pessoa emite, ou seja, sem indicações visíveis ou audíveis do sofrimento da pessoa, será

impossível o estudo do mesmo, o que significa que, na prática, não exista um problema de dor (Fordyce, 1984; Fordyce, Roberts & Sternbach, 1985).

Portanto, quando se observa um atleta recebendo e suportando um golpe forte, pode-se concluir que ele está experimentando a nocicepção (termo utilizado para expressar a capacidade fisiológica para sentir dor). No entanto, se esse atleta prossegue sem significativa mudança de comportamento, ou sem expressões visíveis de dor, dificilmente se pode concluir que há um problema de dor. Pode ter havido nocicepção e, presumivelmente, a resposta privada de dor, mas não há nenhum problema de dor (Fordyce, 1984; Fordyce, Roberts & Sternbach, 1985)

Comportamentos emocionais de dor podem incluir queixas verbais e sofrimento, sons sem linguagem, expressões faciais, postura corporal e gestos, e limitações nas atividades. Medir relatos verbais de dor rende mais dados sobre os estímulos envolvidos que as medidas fisiológicas, o que comprova que a dor é um conjunto complexo de variáveis e não simplesmente um evento sensorial. Através dos relatos, o indivíduo sinaliza o tipo de dor experimentada, assim como a intensidade e a frequência (Fordyce & Steger, 1979). Avaliação desse fenômeno exige uma contínua interação entre medicina e a ciência do comportamento (Fordyce, 1984).

Tem havido uma atenção crescente nos últimos anos para a visualização da dor crônica em termos comportamentais. Tomando como um todo, as premissas básicas subjacentes à

análise comportamental e tratamento da dor crônica apresentam as seguintes características: (a) comportamentos de dor podem ter pouca ou nenhuma ligação a nocicepção decorrente do local orgânico lesionado, (b) apesar de a dor poder persistir por outras razões que não a lesão orgânica, não há a necessidade de conceituar o problema em termos de variáveis intrapsíquicas, como a personalidade e a motivação, (c) os comportamentos de dor crônica podem estar ligados a efeitos de condicionamento, então, as estratégias para tratamento podem ser embasadas nos princípios básicos de mudança de comportamento e (d) vários métodos comportamentais existem para ajudar os pacientes a alterar os comportamentos de dor (Fordyce, Shelton & Dundore, 1981).

Revicki et al. (2009) relatam que medidas cuidadosas do relato da dor podem ser úteis para fornecer pistas sobre a existência, intensidade e causas. Além disso, o conhecimento sobre esses tipos de comportamento podem ajudar a conhecer as tentativas de uma pessoa para lidar ou controlar a dor. Esta informação contribui significativamente para a identificação do problema, para reforçar esforços adaptativos de enfrentamento da dor e a identificar os esforços de enfrentamento desadaptados que serão alvo de intervenções de tratamento.

Vandenberghe et al., (2014) elaboraram um protocolo estruturado a partir da compreensão de diferentes mecanismos psicológicos e sociais que contribuem para manter os relatos de dor. A partir deste protocolo, o clínico pode escolher estratégias comportamentais para ajudar a pessoa com dor a retomar atividades saudáveis e a manejar o estresse decorrente

da própria sensação, assim como o estresse decorrente de relações interpessoais problemáticas. Fordyce e Steger (1979) ressaltam que na clínica, a dor crônica deve ser entendida como um comportamento sujeito a todas as leis de aprendizagem e condicionamento.

Quando os relatos de dor são sensíveis ao controle de suas consequências, diz-se que esta dor é operante. Quando estes ocorrem automaticamente após a apresentação de um estímulo específico (como uma farpa de madeira fincada no dedo ou como um hematoma causado por uma pancada forte, por exemplo), diz-se que esta dor é respondente. Esta última resposta de dor tende a cair lentamente de frequência com o passar do tempo, ou com a retirada do estímulo, porém, pode se tornar um operante caso haja consequências ambientais reforçadoras contingentes aos comportamentos de relatar a dor (Fordyce & Steger, 1979).

Então, relatos de dor podem ocorrer como respostas diretas e automáticas diante de estímulos antecedentes específicos dolorosos, e também podem ocorrer, independente destes estímulos, quando a ocorrência de tais comportamentos forem mantidas pelas consequências positivas ou negativas. As implicações destas possibilidades são essenciais para o tratamento adequado da dor crônica que envolverá avaliação da função das respostas de dor e a modificação das contingências ambientais relevantes (Fordyce & Steger, 1979).

Fordyce e Steger (1979) salientam que a medida que a duração da dor aumenta, a chance de haver reforçamento destas respostas, também aumenta. Os próprios elementos do tratamento

da dor podem se tornar reforçadores, como a medicação administrada por equipe médica, permanecer em repouso, e até a compensação monetária (auxílio doença, por exemplo). A situação dolorosa pode envolver não só reforço dos relatos de dor, mas também o não reforçamento de comportamentos de enfrentamento da dor. As consequências da dor estão relacionadas a diminuição de atividades do dia-a-dia, diminuição da eficácia social e diminuição da eficácia profissional.

Vandenberghe (2005) e Vandenberghe et al. (2014) salientam que os relatos de dor condicionados são difíceis de serem extintos. Além disso, explicam que respostas de dor também podem ser mantidas por reforçamento negativo, e que suas consequências trazem prejuízos significativos. As atividades nas quais a pessoa sentiu dor no passado se tornam estímulos condicionados que também provocam dor. As tentativas de fuga ou de esQUIVA se tornam fontes de manutenção da dor. Assim, a pessoa com dor crônica cria um ambiente restrito e pobre denominado por dor e incapacidade.

McCracken (1997) realizou um estudo com 80 pacientes com dor lombar crônica em uma

clínica universitária, como o objetivo de avaliar a relação entre a atenção à dor e à intensidade de dor. Essas relações foram examinadas em circunstâncias naturais. Os resultados mostraram que pessoas com dor lombar crônica que relataram maior atenção à dor também relataram maior intensidade de dor, maior sofrimento emocional e mais visitas médicas devido a dor. Os resultados deste estudo forneceram suporte para uma conceituação comportamental de atenção descrita por Fordyce em 1976.

Os estudos de Fordyce ressaltaram a importância de se estudar a dor, comportamento encoberto, complexo e multideterminado, a partir das relações estabelecidas entre o organismo e o seu ambiente, contemplando, assim, os processos de aprendizagem que se relacionam diretamente com a resposta de dor. Nota-se que a contribuição de profissionais de diferentes áreas da ciência, como a neurofisiologia e a farmacologia são importantes para a compreensão deste fenômeno, mas cabe ao analista do comportamento descrever os principais efeitos comportamentais das várias mudanças ambientais relacionadas às respostas de dor. E, nesse sentido, ainda há muito a ser investigado.

Referências

- American Psychiatric Association (1994) *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)*. Porto alegre: Artmed.
- Dunlap, G., & Kincaid, D. (2001). The widening world of functional assessment: comments on four manuals and beyond. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 365-377.

- Fordyce, W. E. (1976). *Behavioral methods for chronic pain and illness*. San Luis: The C.V. Mosby Company.
- Fordyce, W. E. (1984). Behavioural science and chronic pain. *Postgraduate Medical Journal*, 60, 865–868.
- Fordyce, W. E., & Steger, J. C. (1979). Chronic pain. In: Pomerleau O.F; Brady, J.P (orgs.) *Behavioral medicine: theory and practice*. Baltimore: Williams & Wilkins Company, 125–153
- Fordyce, W. E., Roberts, A. H., & Sternbach, R. A. (1985). The behavioral management of chronic pain: a response to critics. *Pain*, 22(2), 25–113.
- Fordyce, W. E., Shelton, J. & Dundore, D. (1981) The modification of avoidance learning in pain behaviors. *Journal of Behavioural Medicine*, 5, 405.
- Hagopian, L. P., Dozier, C. L., Rooker, G. W., & Jones, B. A. (2013). Assessment and treatment of severe problem behavior. In G. J. Madden, W. V. Dube, T. D. Hackenberg, G. P. Hanley & K. A. Lattal (Editores), *Handbook of Behavior Analysis* (Vol. 2, 353–386). Washington: APA Handbook in Psychology.
- Hanley, M. A.; Ehde, D. M., & Smith, D. G. (2006) Pain management. In: K. Carrol e J.F. Edelstein (Org.) *Prosthetics and Patient Management*. Nova York: Slack.
- Hanley, G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 54–72.
- Hunziker, M. H. L. (2010). Comportamento de dor: análise funcional e alguns dados experimentais. *Temas em Psicologia*, 18(2), 327–333
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197–209. (Reedição de *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 3–20, 1982).
- Marcon, R. M. & Britto, I. A. G. S. (2011). Operações motivadoras e atenção social: eventos relevantes para comportamentos-problema de esquizofrênicos. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2(2), 192–202.
- Marcon, R. M & Britto, I. A. G. S (2015). *O controle pelos antecedentes e consequentes nas respostas verbais de pessoas com o diagnóstico de esquizofrenia*. Curitiba: Editora CRV.
- Martínez, O. G., & Soriano, C. L. (2005). Um estudio del dolor em marco de la conducta verbal: de las aportaciones de W. E. Fordyce a La Teoria del Marco Relacional (RFT). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 169–188.

- McCracken, L. M. (1997), "Attention" to pain in persons with chronic pain: A behavioral approach. *Behavior Therapy*, 28(2), 271-284
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. Tradução organizada por A. A. Souza & D. Rezende. Brasília, DF: Coordenada - Editora de Brasília. (Trabalho original publicado em 1967).
- Murta, S.G. (1999) Avaliação e manejo da dor crônica. In: M. M. M. J. Carvalho (Org.) *Dor: Um Estudo Multidisciplinar*. São Paulo: Summus, 174-195.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook*. Stamford: Cengage Learning.
- Rachlin, H. (2010). Dor e comportamento. *Temas em Psicologia*, 18(2), 429-447.
- Revicki, D. A.; Chen, W. Harmam, N.; Cook, K. F.; Amtmann, D.; Callahan, L. F.; Jensen, M.P. & Keefe, J.(2009) Development and Psychometric Analysis of the PROMIS Pain behavior item bank. *Pain*. 146(2), 158-169.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *The behavior analyst*, 16(2), 191-206. Tradução: H. J. Guilhardi & P. P. Queiroz.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1959). What is psychotic behavior? *Cumulative Record*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation. Parte IV, 303-321. (Trabalho original publicado em 1956).
- Skinner, B. F. (1970). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov & R. Azzi. Brasília: UnB/FUNBEC. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do Reforço: Uma Análise Teórica*. Coleção os Pensadores. Tradução: R. Moreno. São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1969).
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o Behaviorismo*. Tradução organizada por M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Vandenberghe, L.(2005). Abordagens comportamentais para a dor crônica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 18(1), 47-54.

- Vandenberghe, L.; Oliveira, R. D. G.; Marques, D. B. A.; Silva, D.S.; & Tolotti, L.L. (2014). Psicoterapia de grupo para dor crônica: um protocolo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(2), 62–80.
- Zilio, D. (2010). *A Natureza Comportamental da Mente: Behaviorismo Radical e Filosofia da Mente*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica.
- Zilio, D. (2015). Sobre as críticas de Skinner à fisiologia: indicadoras de orientação antifisiológica ou contribuições relevantes? *Acta Comportamentalia*, 23(4), 465–482.

Renovação Comportamental e Resistência a Mudanças em Humanos

Renewal and Resistance to Change in Humans

Resumo

A recorrência de respostas previamente reforçadas é um fenômeno de interesse de analistas do comportamento. Os três procedimentos mais comumente utilizados para a investigação da recorrência de respostas são (a) ressurgência, (b) reestabelecimento e (c) renovação. O objetivo desse experimento foi analisar os efeitos da taxa de reforços sobre a resistência à mudanças e a renovação em humanos. Participaram deste estudo três universitários. Na Fase de Reforçamento esteve em vigor um esquema múltiplo intervalo variável(VI) 15 s VI60s. Na Fase de Extinção, os reforços foram descontinuados (i.e., extinção) em ambos os componentes do esquema múltiplo em um contexto de estímulos diferente daquele em vigor na Fase de Reforçamento. Na Fase de Teste, a extinção continuou em vigor em ambos os componentes, mas o contexto foi o mesmo da Fase de Reforçamento (i.e., um procedimento de renovação ABA). Não foram observados efeitos consistentes da taxa de reforços sobre a resistência à mudanças e sobre a renovação. Possíveis variáveis responsáveis pelos resultados e aspectos de controle experimental a serem refinados são discutidos.

PALAVRAS-CHAVE

Renovação comportamental; Resistência a mudanças; Taxa de reforço; ProgRef v4; Esquema múltiplos; Humanos.

Poliana Ferreira da Silva¹

Universidade de Rio Verde
polianasab@hotmail.com

Rogério Guaita dos Santos Baia¹

Universidade de Rio Verde
rogerioguaita@uol.com.br

Alina Barboza Cabral Bianco¹

Universidade de Rio Verde
alinacabral@icloud.com

Rafael Peres Macêdo

Universidade de Brasília
rafaelperesmacedo@gmail.com

Fábio Henrique Baia²

Universidade de Rio Verde
fabio@unirv.edu.br

Carlos Renato Xavier Cançado

Universidade de Brasília
carlos.cancado@gmail.com

1 Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) CNPq/UniRV 2017-2018.

2 Os autores agradecem ao Dr. Carlos Eduardo Costa por ceder o programa ProgRef V4 de modo gratuito para realização desta pesquisa. Os agradecimentos são extensivos a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) por financiar parcialmente este trabalho.

Abstract

The recurrence of previously reinforced responses is a phenomenon of interest to behavior analysts. The three most commonly used procedures to investigate the response recurrence are (a) resurgence; (b) reinstatement and (c) renewal. The goal of the present experiment was to assess the effects of reinforcement rate on resistance to change and renewal with humans. Three undergraduate students served as participants. In the Reinforcement Phase, a multiple variable-interval(VI) 15 s VI 60 s schedule was in effect. In the Extinction Phase, reinforcers were discontinued (i.e., extinction) in both multiple-schedule components in a stimulus context that differed

from that in effect in the Reinforcement phase. In the Test Phase, extinction still was in effect in both components but the context was the same as that in the Reinforcement Phase (i.e., an ABA renewal procedure). Effects of reinforcement rate on resistance to change and renewal were inconsistent across participants. We discuss variables that might account for the present results and aspects of experimental control that can be refined in future experiments.

KEYWORDS

Renewal; Resistance to change; Reinforcement rate; ProgRef v4; Multiple schedules; Humans.

O reaparecimento de respostas após extinção é um fenômeno bem conhecido na literatura comportamental. Epstein (1983), em um experimento com pombos, relatou o reaparecimento de respostas previamente reforçadas após terem sido extintas quando reforços alternativos foram descontinuados. Na primeira fase, o comportamento de bicar foi reforçado em um esquema de intervalo variável (VI) 1 min. Após estabilidade no responder, todos os sujeitos foram expostos a sessões de extinção (1 a 15 sessões, entre pombos). Em seguida, respostas incompatíveis com o bicar (e.g., levantar a asa) foram reforçadas 20 vezes. Por fim, a resposta alternativa também foi colocada em extinção.

Nessa fase, para os seis pombos, observou-se que o comportamento de bicar o disco voltou a ocorrer. Vale destacar que o bicar ocorreu apenas no disco que tinha história previa de reforçamento. Esse resultado sugere que o reaparecimento de respostas (nesse caso a ressurgência) depende da história de reforçamento prévio para o comportamento.

Os três procedimentos mais comumente utilizados para a investigação da recorrência de respostas previamente reforçadas são ressurgência (como no estudo de Epstein, 1983, descrito acima), reestabelecimento e renovação (Bouton, Winterbauer, & Todd, 2012). Esses procedimentos envolvem, comumente, três fases.

A ressurgência é investigada de modo que na Fase de Reforçamento uma resposta é reforçada até atingir estabilidade no responder. Na Fase Eliminação a resposta (R1) reforçada na Fase de Reforçamento é extinta e uma segunda resposta (R2) – resposta alternativa – é reforçada. No Teste não há reforços programados, isto é, ambas as respostas reforçadas previamente (R1 e R2) são submetidas a extinção (Pontes, 2014). O efeito deste procedimento é que a resposta reforçada (R1) na Fase de Reforçamento tende a reaparecer (Villas-Bôas, Haydi, & Tomanari, 2010; ver Pontes & Abreu-Rodrigues, 2015, para uma revisão da literatura). No procedimento de restabelecimento uma resposta é reforçada na Fase de Reforçamento. Na Fase Eliminação é conduzida a extinção do responder. No Teste são apresentados eventos ambientais não contingentes ao responder, como comida ou pontos – isto é, o mesmo evento utilizado como reforçador na primeira fase – o que produz o reaparecimento do responder previamente reforçado (e.g., Epstein, Preston, Stewart, & Shaham, 2006). No procedimento de renovação, na Fase de Reforçamento respostas são reforçadas até que o critério de estabilidade do responder seja atingido. Em seguida, é conduzida a Fase de Eliminação (ou Extinção, como denominada no presente trabalho), na qual a resposta previamente reforçada é extinta em um novo contexto ou em contexto similar a Fase de Reforçamento. Por fim, é conduzida a Fase de Teste na qual a extinção continua em vigor, porém em contexto diferente da Fase de Extinção (e.g., Crombag, Bossert, Koya, & Shaham, 2008). Quando o contexto do Teste é similar a Fase de Reforçamento e distinto da Fase de Extinção, classifica-se o procedimento

como “renovação ABA” (em que cada letra representa um contexto). Já quando o contexto é diferente entre as fases, nomeia-se o procedimento de renovação ABC (Bouton et al., 2012).

Kelley, Liddon, Ribeiro, Greif e Podlesnik (2015) realizaram um estudo que visou contribuir para colaboração entre pesquisa básica e translacional no paradigma da renovação comportamental. Pombos (Experimento 1) e crianças diagnosticadas com autismo (Experimento 2) foram expostas ao procedimento de renovação ABA. Para pombos o contexto foi determinado pela taxa de alternância entre as cores vermelho e branco do disco de respostas – 0.1 s para o Contexto A e 0.5 s para o contexto B. Na Fase de Reforçamento, respostas de bicar foram reforçadas em um esquema intervalo fixo (FI) 10 s. Para as crianças o contexto foi determinado pela cor da camisa do pesquisador e por um quadro situado na parede a frente do participante – no contexto A foi utilizada a cor amarela, no contexto B a cor verde. A tarefa para as crianças exigia ligar números em quadro branco ou escolher cartões iguais. As respostas foram reforçadas na Fase de Reforçamento sob um esquema de razão fixa (FR) 1. Nas Fases Extinção – com contexto distinto da Fase de Reforçamento – nenhuma resposta (de pombos ou crianças) foi reforçada. No Teste a extinção continuou em vigor, mas houve retorno ao contexto da primeira fase. Os resultados foram similares entre pombos e crianças. Isto é, no Teste, o responder aumentou de frequência em relação a como ocorria na segunda fase, o que indica a ocorrência de renovação comportamental.

Os resultados de alguns estudos conduzidos com pombos têm indicado que o principal determinante da resistência à mudanças (i.e., a taxa de reforços; Nevin, Tota, Torquato & Shull, 1990; Nevin, 2015) também produz efeitos sistemáticos sobre a recorrência de respostas. Especificamente em relação a renovação, em experimentos com pombos têm-se observado que a magnitude da renovação é influenciada pela taxa de reforços em vigor na Fase de Reforçamento. Podlesnik e Shahan (2009, Experimento 3), por exemplo, investigaram os efeitos da taxa de reforços sobre a magnitude da recorrência em um procedimento de renovação ABA. Pombos foram expostos a um esquema múltiplo VI 20 s VI 20 s, sendo que em um dos componentes comida livre foi apresentada em um esquema de tempo variável (VT) 20 s. Assim, em um dos componentes (VI 120 s + VT 20 s) a taxa de reforços era relativamente mais alta (i.e., 3,5 reforços por minuto) do que no outro (i.e., VI 20 s, programando 0,5 reforços por minuto). Na Fase de Reforçamento, a luz da caixa experimental foi mantida acesa (contexto A). Na fase de Extinção, os reforços foram descontinuados e a luz da caixa piscava (contexto B). No Teste, a extinção ainda estava em vigor e a luz da caixa voltou a ser mantida acesa (i.e., um retorno ao contexto A). Na Fase de Extinção, o comportamento foi mais resistente a mudanças no componente com maior taxa de reforços na Fase de Reforçamento. Além disso, no Teste, a magnitude da renovação foi também maior no componente previamente correlacionado a altas taxa de reforços na primeira fase (ver Berry, Sweeney & Odum

para uma replicação desses resultados em um experimento com pombos expostos a um procedimento de renovação ABC).

A análise dos efeitos da taxa de reforços sobre a resistência a mudanças e sobre a recorrência em estudos com humanos foi conduzida utilizando-se o procedimentos de ressurgência (e.g., Kuroda, Cançado, & Podlesnik, 2016; Nevin et al., 2016), mas não utilizando o procedimento de renovação. Portanto, dando continuidade aos estudos de Berry et al. (2014) e Podlesnik e Shahan (2009, Experimento 3), o objetivo do presente experimento foi avaliar os efeitos de taxas de reforço diferenciais (i.e., alta vs. baixa) na fase de Reforçamento sobre a magnitude da recorrência em humanos utilizando um procedimento de renovação ABA.

Método

Participantes

Participaram três universitários, dois do sexo masculino (Participantes 1 e 3) e uma do sexo feminino (Participante 2). O critério de inclusão para participação foi ser maior de 18 anos; discente de cursos de graduação da Universidade de Rio Verde (exceto Psicologia) e não ter experiência prévia em participação de pesquisas realizadas no Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Rio Verde (LAPEX-UniRV). Todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) no qual constava o número de aprovação do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a assinatura os participantes eram solicitados a entregar telefones celulares, relógios e outros equipamentos que eram devolvidos ao final de cada visita ao Laboratório.

Ambiente e Materiais

O experimento foi conduzido no LAPEX-UniRV. O local de coleta dos dados continha uma cadeira e um computador de mesa equipado com teclado e mouse. Para a programação de contingências e registro dos dados foi utilizado o ProgRef v4 (ver Costa & Banaco, 2002, 2003 para detalhes).

Neste experimento, cada ponto produzido pelos participantes era trocado ao final da participação por R\$0,09. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil e foi aprovado sob o CAAE: 56798616.4.0000.5077. Como a Resolução 466/12 e 510/16 proíbem o pagamento de participação em pesquisa, a estratégia utilizada foi estabelecer a troca de pontos por dinheiro de modo que o valor pago ao participante fosse referente ao ressarcimento de gastos com transporte e alimentação. Deste modo, caso o total de pontos obtidos em uma visita ao Laboratório não atingisse o valor do ressarcimento, os pesquisadores informavam: “você receberá X reais pelos pontos produzidos e lhe daremos mais Y reais para ressarcir seus gastos com transporte e alimentação” (totalizando cerca de R\$260). Nas sessões nas quais extinção esteve em vigor (o que implica em nenhum ponto produzido) os pesquisadores informavam: “Esses X reais são para ressarcimento com

seus custos de transporte e alimentação”. A informação sobre pagamento era fornecida no TCLE e também durante a apresentação de instruções aos participantes, como descrito a seguir.

Procedimento

No início da primeira sessão, a seguinte instrução era apresentada na tela do computador:

Você deverá clicar no retângulo vermelho para obter pontos. Cada ponto será trocado por dinheiro ao final de sua participação. Tente ganhar o máximo de pontos. Quando conseguir obter pontos, uma carinha feliz (smile) será apresentada no canto superior direito. Para que seu ponto seja registrado, clique na barra abaixo da carinha feliz. Caso você não clique na barra da carinha feliz, seu ponto não será registrado e você perderá o dinheiro daquele ponto. Ao final de cada sessão será informado o quanto de dinheiro você conseguiu. Para mover o cursor (a seta) utilize o mouse. Quando a sessão terminar o computador irá apresentar o quanto de dinheiro você ganhou. Nessa hora, chame o experimentador.

A Figura 1 mostra a tela do computador que era apresentada ao participante durante o experimento. A tarefa exigia que o participante clicasse com o botão esquerdo do mouse no retângulo na parte central da tela. As respostas no retângulo no canto superior direito eram respostas de consumação. A resposta de consumação foi programada para garantir que o participante estava atento a tela do computador e aos eventos programados.

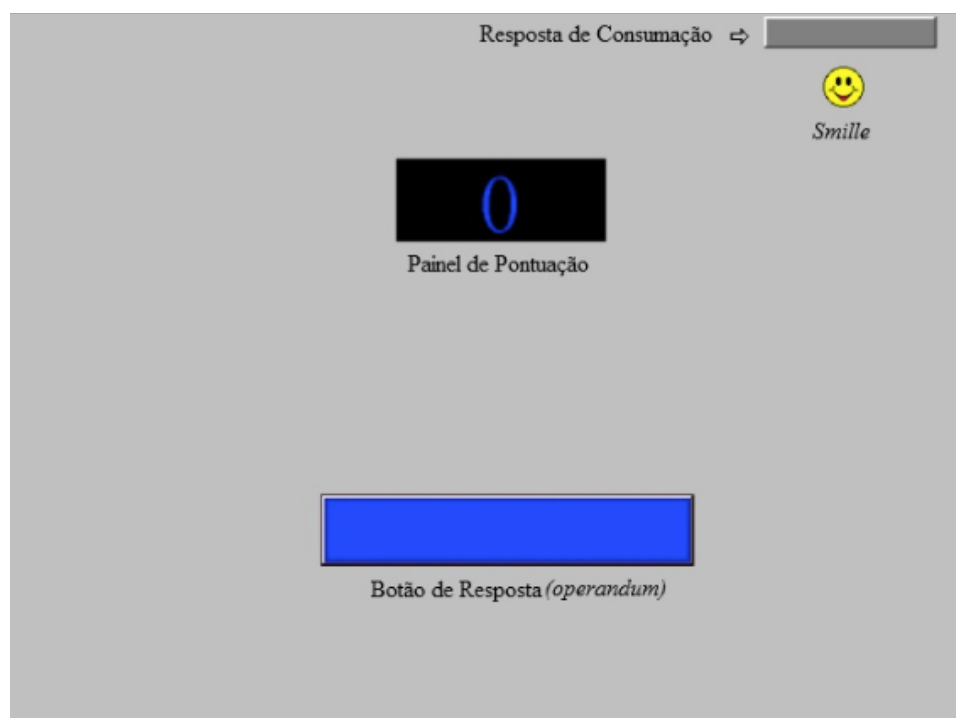


Figura 1. Tela do ProgRef v4. O fundo de tela (cinza) pode ter sua cor definida pelo experimentador. O retângulo azul é o operandum e também pode ter a cor manipulada. A barra cinza acima do smile é o botão de resposta de consumação. A denominação de cada parte da tela não é visível para os participantes.

Neste estudo foi utilizado um procedimento de renovação ABA. Assim, cada participante foi exposto a três fases.

Fase de Reforçamento: nessa fase, os participantes foram expostos à um esquema múltiplo com dois componentes. Em um componente estava em vigor um VI 15 s e, no outro, um VI 60 s. O VI 15 s foi correlacionado a cor do fundo da tela azul, enquanto o VI 60 s foi correlacionado ao fundo da tela verde. Em ambos os componentes, a cor do botão de respostas foi vermelho. Cada componente do múltiplo (a) teve a duração de 60 s, (b) era apresentado quatro vezes na sessão e se alternavam de forma semialeatória, com a restrição que o mesmo componente não ocorresse mais que duas vezes consecutivas. Um intervalo entre componentes (ICI) de 15 s separava a apresentação dos componentes. Durante o ICI, a tela do computador ficava preta com a mensagem

“aguarde” em branco apresentada no centro da tela. Respostas durante o ICI não tinham consequências programadas. Os VIs em cada componente foram constituídos por 6 intervalos da distribuição de Fleshler e Hoffman (1962), selecionados aleatoriamente e sem reposição. Essa fase foi conduzida até que a variação na taxa de respostas em cada componente do esquema múltiplo em duas sessões consecutivas não fosse maior do que 10%.

Fase de Extinção: O esquema múltiplo como descrito na Fase de Reforçamento esteve em vigor nessa fase, exceto que extinção esteve em vigor em cada componente do múltiplo. Além disso, os estímulos correlacionados a cada componente foram alterados em relação à fase anterior. Isto é, em um componente (previamente correlacionado ao VI 15 s) o fundo de tela era rosa e no outro (previamente correlacionado ao VI 60 s) bordô. A diferença de cores do fundo de tela do computador (azul e verde – Fase de Treino; rosa e bordô – Fase de Extinção) caracterizava diferentes contextos entre aprendizagem (contexto A) e extinção da resposta (contexto B). A cor do botão de respostas em cada componente permaneceu como na fase anterior, isto é vermelho. O critério de encerramento da Fase de Extinção exigia que a taxa de respostas em cada componente fosse menor ou igual a 5 respostas por min por duas sessões consecutivas.

Fase de Teste: Nessa fase, esteve em vigor o esquema múltiplo como descrito na Fase de Extinção, exceto que as cores de fundo de tela foram as mesmas em vigor em cada componente na Fase de Reforçamento (i.e., verde em um componente, azul no outro). A

utilização de cores de tela idênticas às utilizadas na Fase de Reforçamento caracterizam o retorno ao contexto de treino (i.e., contexto A). A Fase de Teste foi encerrada quando a taxa de respostas em cada componente fosse menor ou igual a 5 respostas por min por duas sessões consecutivas.

Cada sessão deste experimento durava 9 min (i.e., 4 min de cada componente do esquema múltiplo e 1 min de ICI). Uma visita ao LAPEX envolvia no máximo 8 sessões. Foi realizado um intervalo de 2 min entre sessões. Nesse momento o experimentador solicitava ao participante que se retirasse da sala de coleta de dados, quando o experimentador programava uma nova sessão.

Resultados

A Figura 2 apresenta a taxa de respostas em cada componente do esquema múltiplo em cada sessão do experimento. Para cada participante, embora o comportamento em cada componente tenha sido variável nas primeiras sessões da Fase de Reforçamento, todos os participantes atingiram o critério de estabilidade. Nas sessões finais dessa fase, a taxa de respostas foi semelhante entre os componentes para o Participante 2, e maiores no componente correlacionado ao VI 60 s para os participantes 1 e 3. Na primeira sessão da Fase de Extinção, a taxa de respostas aumentou em ambos os componentes em relação à última sessão da Fase de Reforçamento (exceto para o Participante 1, no componente previamente correlacionado ao VI 15). Entre sessões dessa fase, a taxa de respostas diminuiu para próximo de zero em

ambos os componentes, para cada participante. Na Fase de Teste, renovação ocorreu de forma consistente (e teve magnitude relativamente alta, com valores próximos aqueles observados para cada participante nas últimas sessões da Fase de Reforçamento) para cada participante, em ambos os componentes do esquema múltiplo (vale destacar que apenas P1 apresentou taxas de respostas próximas a zero nas últimas sessões da Fase de Teste. Tanto P2 quanto P3 tiveram sua participação encerrada por desistência). Como detalhado abaixo, contudo, renovação diferencial sistemática não foi observada entre participantes.

A Figura 3 apresenta a taxa de respostas na Fase de Extinção como proporção da média da taxa de respostas das últimas cinco sessões da Fase de Reforçamento. Para o Participante 1, em quatro das 10 sessões (2, 4, 5 e 6) da Fase de Extinção, houve maior resistência no componente previamente correlacionado ao VI 15 s, em três sessões (1, 3 e 7) houve maior resistência no componente previamente correlacionado ao VI 60 s. Nas últimas três sessões dessa fase, os valores se sobrepõem para ambos os componentes. Para o Participante 2, em seis (1, 8, 10, 11, 12, 13) das 15 sessões foi observada maior resistência no componente previamente correlacionado ao VI 60 s. O comportamento no componente previamente correlacionado ao VI 15 s foi mais resistente em apenas duas sessões (3 e 5); nas demais sessões não houve diferenciação entre os componentes. O Participante 3, por sua vez, apresentou maior resistência no componente previamente correlacionado ao VI 60 s em 16 (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28 e 35) das 37 sessões.

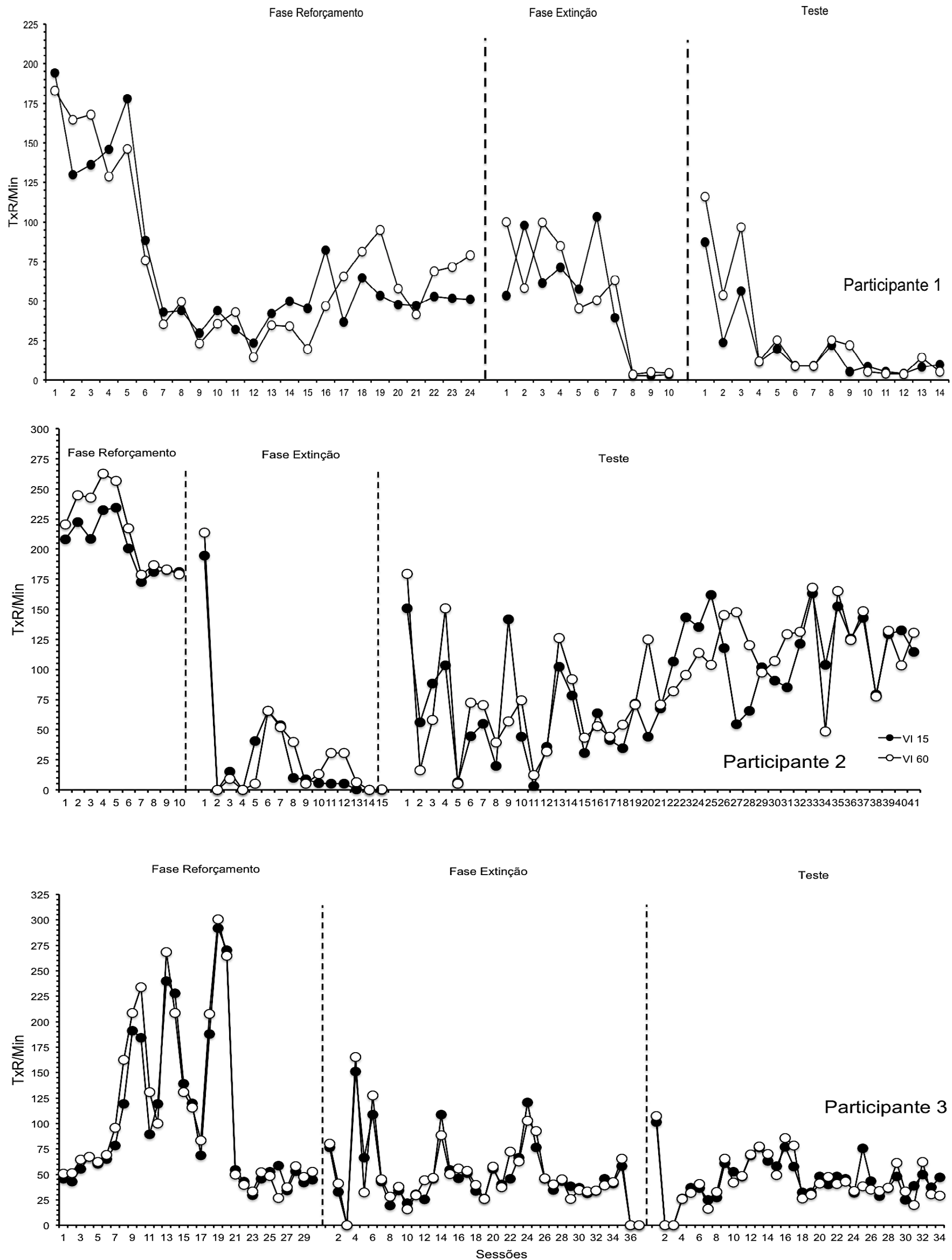


Figura 2. Taxa de respostas (por min) em cada sessão do experimento. Círculos fechados representam o componente correlacionado com o VI 15 s na Fase de Reforçamento; círculos abertos representam o componente correlacionado com o VI 60s nessa mesma fase. Note as diferentes escalas do eixo Y em cada gráfico.

Já no componente previamente correlacionado ao VI 15 s, o comportamento foi mais resistente em apenas quatro sessões. Em geral, entre sessões dessa fase, não houve resistência à mudança diferencial entre os componentes do esquema múltiplo. Isto é, para os três participantes, o comportamento ora foi mais resistente no componente previamente correlacionado ao VI 15 s, ora no componente previamente correlacionado ao VI 60 s, ora não houve diferença na resistência entre os componentes.

A Figura 4 apresenta o log (base 10) da taxa de respostas na Fase de Teste como proporção da média da taxa de respostas nas últimas duas sessões da Fase de Extinção. Valores maiores e menores do que zero indicam que a taxa de respostas no teste foi, respectivamente, maior (i.e., renovação) e menor do que a taxa de respostas na Fase de Extinção. A ausência de pontos indica que a taxa de respostas foi igual a zero em uma determinada sessão (cf. Cançado, Abreu-Rodrigues & Aló, 2016). Assim como na Figura 1, os dados dessa figura mostram que a renovação ocorreu em cada componente, para cada participante (i.e., os valores em cada componente são maiores do que zero). Além disso, mostram que, para cada participante, renovação diferencial não foi observada. Isto é, a magnitude da renovação não foi sistematicamente diferente entre os componentes do esquema múltiplo correlacionados a taxas de reforços diferentes na Fase Treino (i.e., os dados de cada componente estão sobrepostos em praticamente todas as sessões com exceção das sessões 8, 10, 11, 12 e 13 do P2).

Discussão

Neste estudo foi possível notar que renovação de alta magnitude foi observada em cada componente do esquema múltiplo, para cada participante do presente experimento (ver Figura 1). Esse resultado é similar ao obtido em estudos anteriores (e.g., Bouton et al., 2012; Kelley et al., 2015). No entanto, não foram observados efeitos sistemáticos da taxa de reforços na Fase de Reforçamento sobre a resistência a mudanças e sobre a renovação (ver Figura 2). Portanto, os resultados do presente estudo não replicam aqueles obtidos previamente com pombos expostos a diferentes taxas de reforços na primeira fase em um procedimento de renovação (Berry et al., 2014; Podlesnik & Shahan, 2009, Experimento 3). Nesses estudos, o comportamento foi mais resistente, e a renovação de maior magnitude, no componente correlacionado a altas taxas de reforços na primeira fase.

É possível que o comportamento dos participantes não tenha sido sensível a taxa diferencial de reforços programada na Fase de Reforçamento (i.e., VI 15 s vs. VI 60 s). A não diferenciação da taxa de respostas entre os componentes nessa fase é um dado que sugere que esse seja um fator importante para compreender os presentes resultados. No presente estudo o controle da taxa de respostas foi realizado ao se estabelecer que a estabilidade ocorreria quando não houvesse variação maior do que 10% nas taxas de resposta. Entretanto, essa exigência não especificava que as taxas deveriam ser diferenciadas.

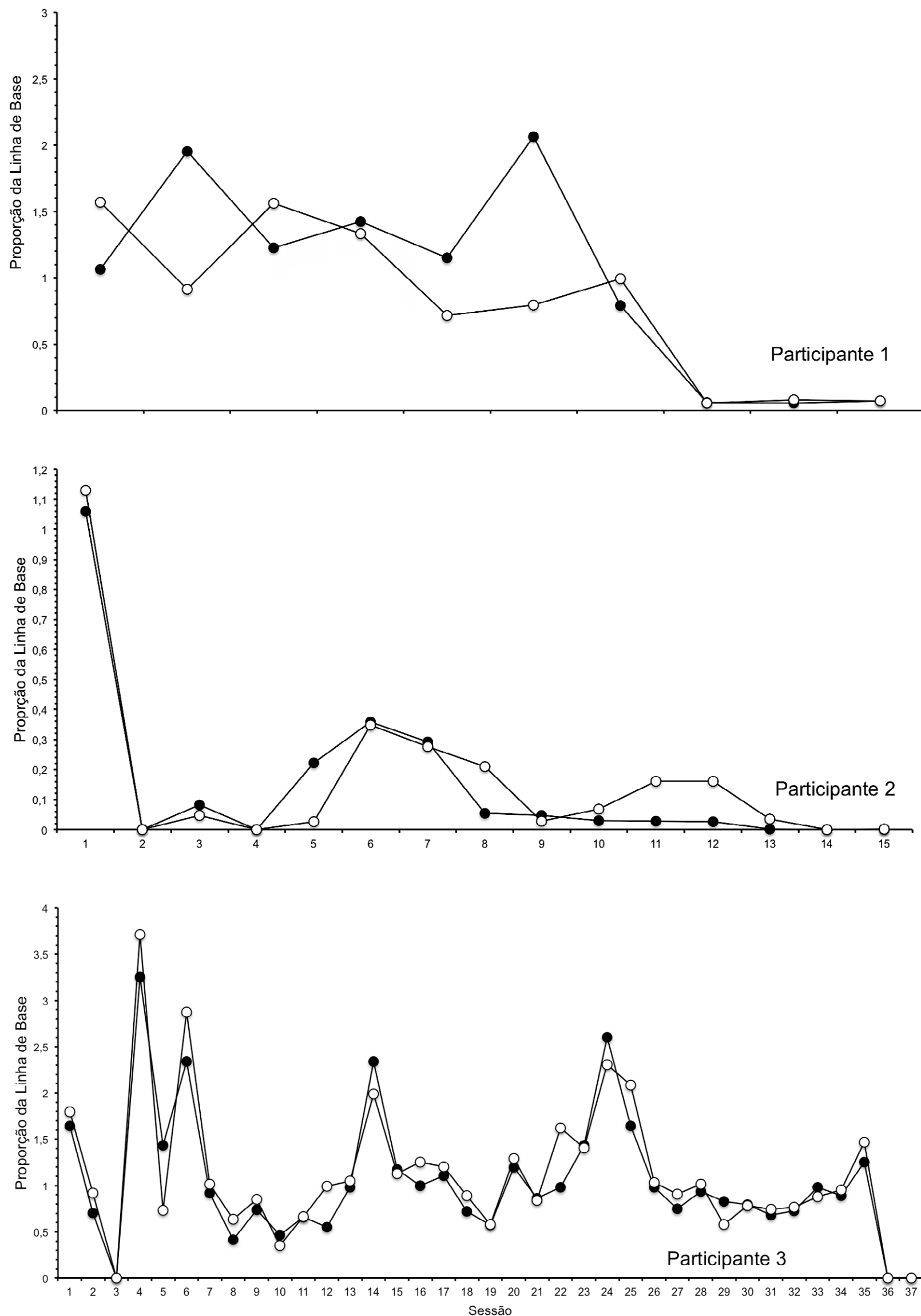


Figura 3. Taxa de respostas em cada componente na Fase de Extinção como proporção da média da taxa de respostas nas últimas cinco sessões da Fase de Reforçamento. O cálculo de proporção foi realizado da seguinte maneira: primeiro a taxas de respostas das últimas cinco sessões foram somadas e o total dividido por cinco, o valor obtido foi a média da taxa de respostas. Depois a taxa de respostas de sessão da Fase de Extinção foi dividida pelo valor da média da taxa de respostas. Círculos fechados representam o componente correlacionado com o VI 15 s na Fase de Reforçamento; círculos abertos representam o componente correlacionado com o VI 60 s nessa mesma fase. Note as diferentes escalas do eixo Y em cada gráfico.

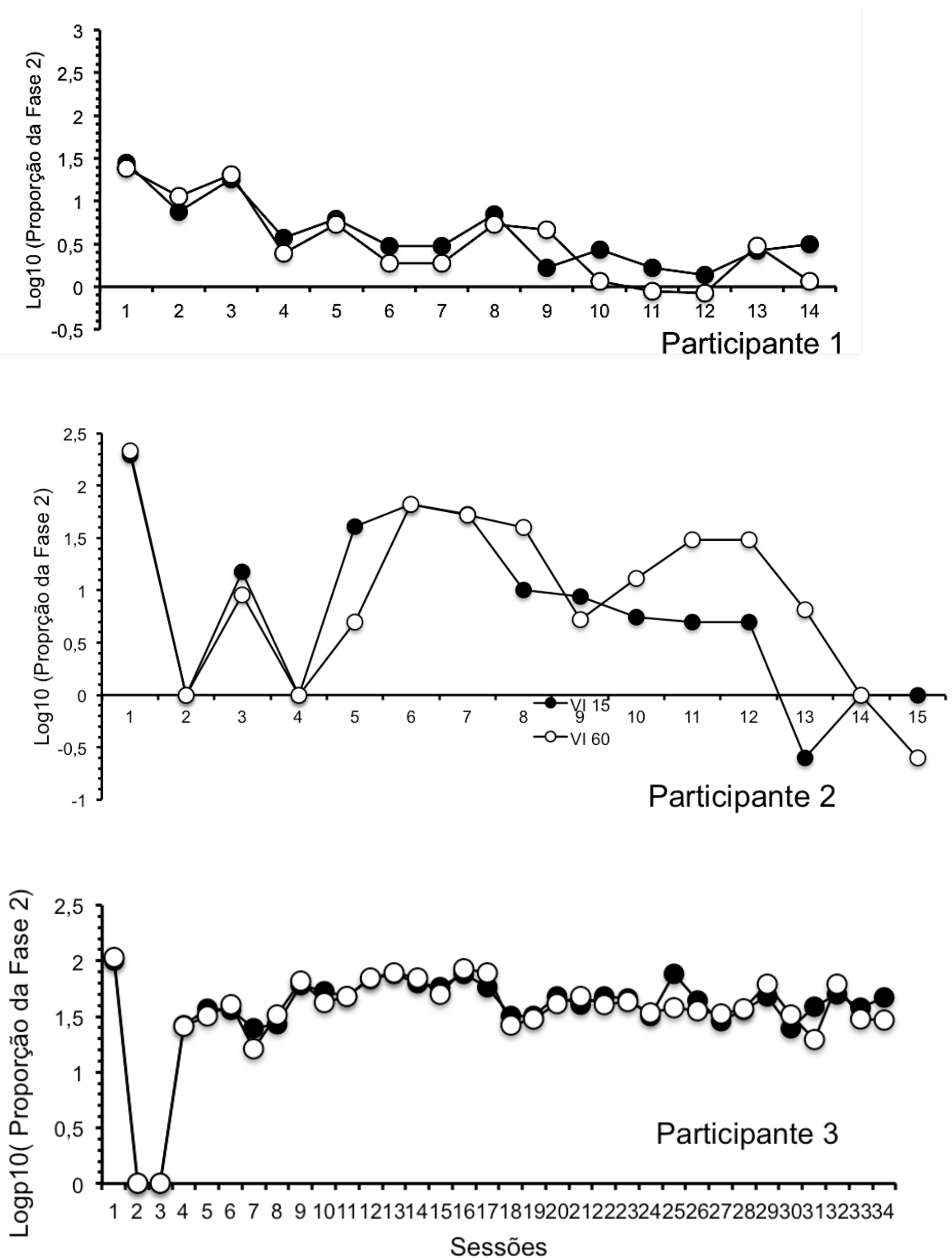


Figura 4. Log (base 10) da taxa de respostas na Fase de Teste como proporção da média da taxa de respostas nas últimas duas sessões da Fase de Extinção. Círculos fechados representam o componente correlacionado com o VI 15 s na Fase de Reforçamento; círculos abertos representam o componente correlacionado com o VI 60 s nessa mesma fase. Note as diferentes escalas do eixo Y em cada gráfico.

Apesar de não ter sido exigida a diferenciação das taxas de respostas na Fase de Reforçamento durante a estabilidade ocorreu para um participante (Participante 1) como pode ser observado na Figura 1. Ademais, a ausência de resistência a mudanças diferencial é um outro fator que sugere pouco controle do comportamento na Fase de Reforçamento pela taxa de reforços em cada componente. É possível que esse seja um fator responsável também pela ausência de renovação diferencial no presente estudo. Embora os esquemas utilizados no presente experimento (VI 15 s e VI 60 s) programassem uma razão de 4:1 reforços entre componentes, a utilização de razões de reforços mais extremas entre componentes em estudos futuros pode facilitar o controle da taxa de respostas pela taxa de reforços e permitir a observação de resistência a mudanças e renovação diferenciais com um procedimento semelhante ao utilizado no presente experimento.

Um outro fator que pode ter influenciado os resultados do presente experimento é a forma como o contexto foi manipulado. Em estudos sobre renovação os estímulos antecedentes são constantes entre as fases (e.g., a cor do disco de respostas nos experimentos com pombos conduzidos por Berry et al., 2014, e por Podlesnik & Shahan, 2009, Experimento 3) e o contexto é manipulado. No presente experimento, a cor do botão de respostas era constante entre as fases, e não houve diferenciação entre os estímulos programados como contexto e os estímulos antecedentes (ambos, cor do fundo da tela do computador). A manipulação do contexto (e.g., cor do fundo da tela) de maneira independente

da manipulação de estímulos antecedentes (e.g., o uso de cores de botão de respostas diferentes) pode ser uma alternativa a ser explorada em experimentos futuros. Estudos em desenvolvimento em nosso laboratório estamos investigando se, de fato, a forma como o contexto foi programado pode influenciar na diferenciação da resistência a mudança e na magnitude de renovação do comportamento em esquemas múltiplos.

Outra possibilidade de investigação sobre variáveis determinantes da renovação comportamental com humanos é analisar os efeitos da taxa de reforços sobre a resistência a mudanças e a renovação por meio de esquemas simples, o que permitiria a exposição de cada participante aos diferentes esquemas de reforçamento na Fase de Reforçamento por um tempo maior do que aquele programado em cada sessão do presente experimento (4 min a cada esquema em cada sessão). Um modo de investigar a renovação com esquemas simples poderia envolver a exposição as três fases (Fase de Reforçamento, Fase de Extinção e Fase de Teste) com um único esquema – um VI 10s, por exemplo. Depois de finalizada a investigação nesse esquema inicial, o participante seria exposto as mesmas três fases, mas em outro esquema – VI 120s. Os dados do mesmo participante seriam comparados nas diferentes fases com diferentes esquemas. Dado o acesso limitado ao comportamento de participantes humanos, essa é uma opção que pode ser útil se comparada ao aumento da duração de cada componente do esquema múltiplo. Essa possibilidade também está sendo investigada em experimentos em andamento em nosso laboratório.

Referências

Berry, M. S., Sweeney, M. M., & Odum, A. L. (2014). Effects of baseline reinforcement rate on operant ABA and ABC renewal. *Behavioural Processes*, 108, 87–93. <http://doi.org/10.1016/j.beproc.2014.09.009>

Bouton, M. E., Winterbauer, N. E., & Todd, T. P. (2012). Relapse processes after the extinction of instrumental learning : Renewal , resurgence , and reacquisition. *Behavioural Processes*, 90(1), 130–141. <http://doi.org/10.1016/j.beproc.2012.03.004>

Costa, C. E., & Banaco, R. A. (2002). ProgRef v3: sistema computadorizado para coleta de dados sobre programas de reforço com humanos – recursos básicos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental E Cognitiva*, 4(2), 173–192.

Costa, C. E., & Banaco, R. A. (2003). ProgRef v3 : sistema computadorizado para coleta de dados sobre programas de reforço com humanos – recursos adicionais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental E Cognitiva*, V(2), 219–229.

Crombag, H. S., Bossert, J. M., Koya, E., & Shaham, Y. (2008). Review. Context-induced relapse to drug seeking: a review. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 363(1507), 3233–43. <http://doi.org/10.1098/rstb.2008.0090>

Epstein, D. H., Preston, K. L., Stewart, J., & Shaham, Y. (2006). Toward a model of drug relapse: an assessment of the validity of the reinstatement procedure. *Psychopharmacology*, 189(1), 1–16. <http://doi.org/10.1007/s00213-006-0529-6>

Epstein, R. (1983). Resurgence of previously reinforced behavior during extinction. *Behaviour Analysis Letters*, 3, 391–397.

Fleshler, M., & Hoffman, H. S. (1962). A progression for generating variable-interval schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5(4), 529–530.

Kelley, M. E., Liddon, C. J., Ribeiro, A., Greif, A. E., & Podlesnik, C. A. (2015). Basic and translational evaluation of renewal of operant responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 390–401. <http://doi.org/10.1002/jaba.209>

Kuroda, T., Cançado, C. R. X., & Podlesnik, C. A. (2016). Resistance to change and resurgence in humans engaging in a computer task. *Behavioural Processes*, 125(JANUARY), 1–5. <http://doi.org/10.1016/j.beproc.2016.01.010>

Nevin, J. A. (2015). *Behavioral Momentum: a scientific metaphor*. Lexington: Independent Publisher.

Nevin, J. A., Mace, F. C., DeLeon, I. G., Shahan, T. A., Shamlan, K. D., Lit, K., Sheehan, T., Frank-Crowford, M. A., Traushck, S. L., Sweeney, M. M., Tarver, D. R., Craig, A. R. (2016). Effects of signaled and unsignaled alternative reinforcement on persistence and relapse in children and pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 106(1), 34–57. <http://doi.org/10.1002/jeab.213>

Nevin, J. A, Tota, M. E., Torquato, R. D., & Shull, R. L. (1990). Resistance To Change : Pavlovian or operant. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 3(3), 359–379. <http://doi.org/10.1901/jeab.1990.53-345>

Podlesnik, C. A, & Shahan, T. A. (2009). Behavioral momentum and relapse of extinguished operant responding. *Learning & Behavior: A Psychonomic Society Publication*, 37(4), 357–364. <http://doi.org/10.3758/LB.37.4.357>

Pontes, T. N. R. (2014). *Ressurgência de comportamentos com diferentes níveis de dificuldade em contextos de extinção e variação*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília. Brasília – Distrito Federal.

Pontes, T. N. R., & Abreu-Rodrigues, J. (2015). Ressurgência comportamental: Uma revisão. *Acta Comportamentalia*, 23(3), 339–353.

Villas-Bôas, A., Haydu, V. B., & Tomanari, G. Y. (2010). Ressurgência comportamental : Construção conceitual sobre bases experimentais. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(1), 5–14. Retrieved from http://www.revistaperspectivas.com.br/files/sumario_RP_2010_01_01.pdf

Negritude e análise do comportamento: Publicações, relevância e caminhos para seu estudo

*Blackness and Behavior Analysis: Publications,
relevance and paths for studying it*

Táhcita Medrado Mizael

UFSCar

tahcitammizael@gmail.com

Ariane Rico Gomes

UFSCar

Gabriela Jheniffer Teixeira Silva

UFSCar

Resumo

O objetivo deste capítulo foi analisar pesquisas da análise do comportamento com questões raciais, de modo a justificar o estudo dessa temática, elencar a produção a respeito do tema e apontar novas propostas de investigação. Uma revisão da literatura analítico-comportamental sobre questões raciais evidenciou a escassez de estudos dessa temática na área. Em seguida, foi feita uma breve descrição de cada uma das pesquisas encontradas. Utilizando as ideias de Skinner sobre os propósitos da ciência, justificativas sobre a relevância social e científica deste tema foram apresentadas e relacionadas com dados estatísticos a respeito das disparidades sociais entre negros e não-negros no Brasil. Por fim, foram mostradas algumas ideias de pesquisas que podem ser conduzidas no futuro.

PALAVRAS-CHAVE

Raça; Análise do comportamento; Preconceito racial; Negritude

Abstract

The aim of this chapter was to analyze behavioral-analytic research with racial issues, in order to justify the study of this theme, to summarize the academic publications on the subject and to propose new research ideas. A literature review regarding behavior analysis and racial issues showed the scarcity of such studies in the field. Then, a brief description of each of the studies found in the literature review was summarized. Using Skinner's ideas concerning the purposes of science, the social and scientific relevance of this theme was presented and related to statistical data on the social disparities between Black and non-Black individuals in Brazil. Finally, some research ideas that can be addressed in future studies were shown.

KEYWORDS

Race; Behavior analysis; Racial prejudice; Blackness

A interlocução da análise do comportamento com questões sociais é um tópico relevante do ponto de vista social e científico. No Brasil, embora a maioria da população seja autodeclarada negra (IBGE, 2017), as questões raciais, como a negritude e o preconceito racial, são temas pouco estudados na psicologia (e.g., Sacco, Couto, & Koller, 2016). E a análise do comportamento? O que tem produzido a respeito deste tema? O objetivo deste trabalho foi analisar as pesquisas da análise do comportamento com questões raciais, de modo a justificar o estudo dessa temática, elencar a produção a respeito do tema e apontar novas propostas de investigação.

Inicialmente foi feita uma revisão das pesquisas publicadas nas principais revistas de análise do comportamento nacionais e internacionais sobre a temática negritude. O critério de inclusão dos artigos foi tratar da temática negritude na perspectiva analítico-comportamental, independentemente do tipo de pesquisa e data de publicação. As palavras-chave buscadas foram: racismo, preconceito racial, discriminação racial, negro, preconceito, racial e intervenção e seus equivalentes em inglês. O termo negro foi traduzido como “*Black*” e como “*afro-American*” no inglês.

A busca dos artigos foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram revisados três periódicos nacionais, sendo eles: Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC) e Revista Perspectivas em Análise do Comportamento. Na segunda etapa, foram revisados nove periódicos internacionais: *Acta Comportamentalia*, *Behavior*

Analysis: Research and Practice, *Behavior and Social Issues*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, *Journal of Contextual Behavioral Science*, *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *The Analysis of Verbal Behavior*, *The Behavior Analyst* e *The Psychological Record*. A busca dos artigos foi realizada em julho de 2017.

Na busca realizada nos periódicos nacionais não foram encontrados artigos que tratassem da temática negritude. Nos periódicos internacionais, foram encontrados nove artigos sobre o tema, sendo que seis deles foram publicados em um mesmo periódico (*The Psychological Record*). A Tabela 1 mostra a distribuição dos artigos com os nomes dos autores, título, ano e periódico de publicação.

Como pode ser visto na Tabela 1, apenas dez pesquisas foram encontradas sobre a temática negritude nos periódicos internacionais. Somente 35 anos após a primeira publicação sobre a temática um novo trabalho foi publicado. Desde então, poucos estudos foram publicados, apesar de haver uma tendência de um novo artigo publicado a cada um ano e meio, em média. Outro dado que merece destaque é que na metade dos artigos publicados o Procedimento de Avaliação Relacional Implícita foi utilizado (*IRAP - Implicit Relational Assessment Procedure*). Em termos gerais, o IRAP é um software desenvolvido para avaliar respostas relacionais breves e imediatas (i.e., padrões de resposta com baixa latência), como, por exemplo, vieses e preconceitos, evidenciando a história de aprendizagem de um indivíduo, apesar das tentativas de não os evidenciar (e.g., Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Power, Hayden, Milne, & Stewart, 2006).

Título	Autores	Periódico	Data
Exploring racial bias in a European country with a recent history of immigration of Black Africans	Power, P. M, Barnes-Holmes, D., & Barnes-Holmes, Y.	The Psychological Record	2017
Análise do Comportamento e preconceito racial: Possibilidades de interpretação e desafios	Mizael, T. M, & de Rose, J. C.	Acta Comportamentalia	2017
Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes	Mizael, T. M., de Almeida, J. H., Silveira, C. C., & de Rose, J. C.	The Psychological Record	2016
Exploring the reliability and convergent validity of implicit racial evaluations	Drake, C. E., Kramer, S., Saim, T., Swiatek, R., Kohn, K., & Murphy, M.	Behavior and Social Issues	2015
Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm	Carvalho, M. P., & de Rose, J. C.	The Psychological Record	2014
Examining the Implicit Relational Assessment Procedure: Four preliminary studies	Drake, C. E., Kellum, K. K., Wilson, K. G., Luoma, J. B., Weinstein, J. H., & Adams, C. H.	The Psychological Record	2010
The Implicit Relational Assessment Procedure: Exploring the impact of private versus public contexts and the response latency criterion on Pro-White and Anti-Black stereotyping among white Irish individuals	Barnes-Holmes, D., Murphy, A., Barnes-Holmes, Y., & Stewart, I.	The Psychological Record	2010
The Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a measure of implicit relative preferences: A first study	Power, P. M., Barnes-Holmes, D., & Barnes-Holmes, Y.	The Psychological Record	2009
Combating everyday racial discrimination without assuming racists or racism: New intervention ideas from a contextual analysis	Guerin, B.	Behavior and Social Issues	2005
Reinforced racial integration in the first grade: A study in generalization	Hauserman, N., Walen, S. R., & Behling, M.	Journal of Applied Behavior Analysis	1973

Tabela 1. Artigos encontrados.

Breve resumo da literatura encontrada

Análises Teóricas

Guerin (2005) realizou uma análise teórica sobre práticas racistas cotidianas, como o uso de piadas, sugerindo novas formas de intervenção no problema. O autor inicia o texto analisando o que tem sido estudado na psicologia sobre o racismo, concluindo que a área tem se dedicado ao estudo de como mudar comportamentos de pessoas rotuladas como racistas apenas quando os comportamentos são abertos e de alta magnitude, como agressões físicas. Guerin, então, sumariza as principais discriminações sofridas pelas vítimas de racismo em diversos âmbitos (como escola, trabalho e em situações sociais), na forma de piadas, rotulação, exclusão, entre outros comportamentos, analisando funcionalmente as diversas variáveis que poderiam controlar a emissão desses comportamentos racistas. Por fim, são sugeridas novas intervenções baseadas no ensino de interações sociais saudáveis (que incluem habilidades sociais e comunicação verbal adequada), além de serem propostas intervenções diferenciadas a indivíduos que se comportem de maneira racista com o intuito de prejudicar ou não a vítima (e.g., para ser integrado, por falta de habilidades sociais, etc.).

O segundo estudo desta categoria, de Mizael e de Rose (2017), objetivou sistematizar a contribuição da análise do comportamento com relação ao preconceito racial, analisando

o conceito em diferentes abordagens analítico-comportamentais. A primeira abordagem do tema analisou as atitudes como comportamento verbal. Assim, as atitudes, além de funcionarem como tato, também poderiam ter a função de intraverbais e mandos. A segunda visão foi interpretada a partir do paradigma de equivalência de estímulos. Nesse tipo de análise, o preconceito racial é visto como a formação de classes de equivalência entre pessoas negras e atributos considerados negativos. Desse modo, o preconceito racial não seria aprendido apenas por treino direto, mas também a partir de relações derivadas entre estímulos que foram relacionados indiretamente na vida de um indivíduo.

Na terceira abordagem, de acordo com a teoria das molduras relacionais (RFT; Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001), o preconceito seria o resultado da participação dos indivíduos em categorias verbais. Assim, a partir de dicas contextuais, os indivíduos teriam a habilidade de derivar relações a partir da formação de relações entre estímulos/eventos. Por fim, tanto na equivalência quanto na RFT, a transferência ou transformação de funções pode ocorrer. Isso significa que, quando um estímulo relacionado com outros n estímulos na vida de um indivíduo passa a ter uma função, esta é transferida ou transformada entre os demais membros da classe, de acordo com o tipo de relação estabelecida (e.g., similaridade, oposição, hierarquia, etc.), sem a necessidade de treino direto.

Pode-se ver, portanto, que apesar da escassez de análises teóricas, os conceitos analítico-comportamentais parecem ser úteis para

analisar comportamentos envolvidos em práticas racistas, bem como para entender atitudes negativas com relação a um indivíduo ou grupo de indivíduos, a despeito de uma história de punição ou outras consequências aversivas com essa pessoa ou grupo.

Reforçamento Diferencial

O trabalho de Hauserman, Walen e Behling (1973) teve como objetivo a promoção de integração entre crianças brancas e negras em uma sala de aula predominantemente branca. Participaram da pesquisa cinco crianças negras e 20 crianças brancas de uma mesma sala de aula. A escolha dessa sala de aula se deu devido a reclamações da professora, que percebeu que as crianças negras eram isoladas pelo resto da turma. Neste estudo, a professora foi instruída a reforçar (com elogios) os alunos que se sentavam durante o lanche com uma criança negra (embora não fosse pedido explicitamente que as crianças brancas se sentassem com as negras, e sim que se sentassem com um novo colega) e que realizavam atividades em grupo com tais crianças. Depois, o reforço continuou a ser dado sem que a professora desse as instruções sobre o “jogo” (se sentar com um novo amigo). Os elogios aumentaram a integração das crianças, e após a fase experimental, verificou-se que as crianças brancas também generalizaram tais comportamentos de integração, passando a brincar e sentar em grupo com as crianças negras durante as aulas também.

Essa foi a única pesquisa encontrada que utilizou reforçamento diferencial para aumentar diretamente a interação de crianças

brancas com crianças negras. Apesar de ter resultados promissores, não encontramos replicações ou pesquisas do mesmo tipo, o que mostra como a área tem negligenciado a negritude como tema de importância.

Procedimento de Avaliação Relacional Implícita (IRAP)

O IRAP (*Implicit Relational Assessment Procedure*, Barnes-Holmes et al., 2006) é um instrumento que utiliza a latência de resposta como medida central para a avaliação de relações consideradas consistentes ou inconsistentes com a história de vida de cada participante. No computador, termos relacionais são apresentados (e.g., negro-positivo, negro-negativo, branco-positivo, branco-negativo), e os participantes devem responder rapidamente (geralmente em até 2 segundos para adultos) e de maneira acurada a essas relações, de acordo com uma regra dada pelo experimentador. Assim, em cada tentativa, um estímulo-alvo é apresentado (e.g. negro) junto com dicas contextuais, também chamadas de rótulos (e.g. bom/ruim), e os participantes devem confirmar ou não essa relação apertando teclas do computador (opções de resposta; e.g. D para sim e K para não; D para verdadeiro e K para falso). As tentativas são separadas em blocos considerados consistentes e inconsistentes com a história de vida dos participantes, e a avaliação é feita pela diferença da latência de respostas nos blocos consistentes e inconsistentes, obtendo-se informações sobre, por exemplo, vieses e preconceitos. Cinco pesquisas encontradas utilizaram o IRAP para a investigação de questões raciais.

Power, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes e Stewart (2009) conduziram duas pesquisas. Participaram do primeiro estudo 16 irlandeses com idades entre 18 e 35 anos. Os participantes responderam uma escala Likert sobre quão simpáticos eles acreditavam ser pessoas irlandesas, escocesas, americanas e africanas. Depois os participantes responderam o IRAP, que continha, além desses estímulos-alvo, os rótulos “mais agradável” e “menos agradável” e duas opções de resposta, “verdadeiro” e “falso”. Na escala Likert, os irlandeses e escoceses foram considerados mais simpáticos que os africanos, e estes, mais simpáticos que americanos. Entretanto, no IRAP os participantes mostraram preferência por irlandeses quando comparados com escoceses, escoceses, quando comparados com americanos e americanos, quando comparados aos africanos. No Estudo 2, 16 participantes que nasceram nos Estados Unidos e viviam na Irlanda, com idades entre 18 e 35 anos, responderam aos mesmos instrumentos do Estudo 1. Como resultado da escala Likert, os irlandeses foram vistos como mais simpáticos que os outros três grupos, os quais obtiveram pontuações semelhantes entre si. No IRAP, os participantes mostraram preferência por americanos quando comparados com irlandeses, irlandeses quando comparados com escoceses, e escoceses, quando comparados com africanos.

Barnes-Holmes, Murphy, Barnes-Holmes e Stewart (2010) descrevem dois estudos que utilizaram o IRAP, além de outras medidas de autorrelato (medidas em que o participante responde deliberadamente a um conjunto

de questões, sem restrições temporais para fazê-lo). O primeiro estudo tinha como objetivo verificar se havia diferenças no viés racial dos participantes dependendo do contexto em que respondiam os instrumentos. Participaram do estudo 31 indivíduos com idades entre 18 e 62 anos, os quais responderam o IRAP em um contexto privado (15 participantes) ou público (16 participantes). No contexto público os participantes foram instruídos que o escore de viés racial obtido seria comparado com a pontuação de outros participantes; no contexto privado essa informação era omitida. No IRAP, os estímulos-alvo eram um homem branco ou negro segurando uma arma, os rótulos “seguro” e “perigoso”, e as opções de resposta eram verdadeiro e falso. Neste estudo, não houve diferenças significativas entre os grupos de contexto público e privado em nenhum dos instrumentos. Os resultados do IRAP indicaram um viés pró-negro, ou seja, os participantes tendiam a responder “seguro” nas imagens de homens negros segurando uma arma, tanto na condição pública quanto privada. O mesmo viés pode ser observado nas medidas de autorrelato em contexto privado (relacionar homens negros com seguro), enquanto no contexto público houve um viés pró-branco – participantes classificaram as fotos de homens brancos como mais seguras –, contrariando a hipótese de maior viés pró-negro no contexto público. Por essa razão, um novo estudo foi proposto: Nele, participaram 19 pessoas brancas, com idades entre 18 e 52 anos, que responderam os mesmos instrumentos utilizados no Estudo 1, mas desta vez a latência das respostas foi reduzida de três para dois segundos.

Nesta condição, os resultados do IRAP evidenciaram vieses pró-branco e anti-negro, embora as medidas de autorrelato continuassem a evidenciar vieses pró-negro.

A pesquisa de Drake, Kellum, Wilson e Luoma (2010) investigou a sensibilidade do IRAP investigando quatro temas: raça, gênero, religião e obesidade. Por conta da temática do presente capítulo, só serão apresentados os métodos e resultados relativos a raça. Quinze estudantes universitários de raças não identificadas no texto responderam o IRAP que mostrava os estímulos-alvo “branco” e “negro” juntamente com atributos positivos e negativos (e.g., bom e ruim) e as opções de resposta verdadeiro e falso. Nesse grupo, os resultados mostraram a presença de viés pró-branco nos participantes, enquanto os vieses pró e anti-negro não foram estatisticamente significativos.

Drake, Kramer, Sain, Swiatek, Kohn e Murphy (2015) tiveram como objetivo utilizar o IRAP em uma amostra de estudantes negros e brancos. Participaram da pesquisa 57 estudantes de psicologia, sendo 22 declarados brancos, 22 negros, nove de outras raças e quatro com classificação mista. Os instrumentos utilizados foram medidas de autorrelato e o IRAP. No IRAP, os estímulos-alvo foram “pessoas brancas” e “pessoas negras”, os rótulos, atributos positivos e negativos, e as opções de resposta, verdadeiro e falso. Os resultados mostraram que os participantes brancos demonstraram um viés pró-branco e nenhum viés significativo anti-branco. Da mesma maneira, os participantes negros demonstraram viés pró-negro, mas nenhum

viés significativo anti-negro. Assim, todos os participantes (brancos e negros) tenderam a atribuir mais características positivas a seu próprio grupo racial sem, entretanto, atribuir características negativas ao outro grupo. Nas medidas de autorrelato, os participantes brancos demonstraram maiores níveis de viés negativo para os negros, em comparação com o viés demonstrado pelos negros com relação a pessoas brancas.

Power, Harte, Barnes-Holmes e Barnes-Holmes (2017) tiveram como objetivo identificar a existência de viés racial em indivíduos negros e brancos residentes na Irlanda. Participaram da pesquisa 22 jovens adultos, com idades entre 17 e 26 anos de idade, nascidos na Nigéria e residentes na Irlanda desde os cinco anos de idade. Além disso, outros 18 jovens adultos irlandeses, com idades entre 18 e 28 anos foram recrutados para a pesquisa. Os instrumentos utilizados foram o IRAP e medidas de autorrelato. No IRAP, os estímulos-alvo eram “Eu acho que pessoas brancas/negras são”, os rótulos “estúpido” e “esperto” (*stupid* e *clever*, respectivamente), e as opções de resposta verdadeiro e falso. De maneira geral, os resultados mostraram a existência de vieses anti-negro e pró-branco nos participantes irlandeses, e vieses pró-negro e pró-branco nos participantes nigerianos. Nas medidas de autorrelato, ambos os participantes demonstraram viés pró-negro.

Os estudos com o IRAP permitem verificar a complexidade das relações que podem ser identificadas. Em alguns casos, foi identificado um viés positivo para o endogrupo sem,

necessariamente, existir um viés negativo para o exogrupo (embora em alguns casos isso tenha ocorrido). Talvez o principal dado obtido nessas pesquisas foram as diferenças obtidas entre as medidas de autorrelato, e o IRAP, mostrando o potencial do IRAP para estudar temas socialmente sensíveis, como o preconceito. Além disso, apesar da identificação de vieses por meio dessa medida, nenhum destes estudos planejou algum tipo de intervenção com o intuito de reduzir os vieses evidenciados pelo instrumento.

Paradigma de Equivalência de Estímulos

Nos estudos que utilizaram o paradigma de equivalência de estímulos (Sidman, 1994; Sidman & Tailby, 1982), o preconceito racial foi visto como a formação de classes de equivalência entre pessoas negras e atributos negativos, envolvendo também a transferência de funções, geralmente negativas, para essas pessoas (cf. Mizael & de Rose, 2017). Duas pesquisas encontradas utilizaram o paradigma de equivalência de estímulos com o intuito de reverter ou reorganizar tais relações e, assim, reduzir o preconceito racial.

Na pesquisa de Carvalho e de Rose (2014) participaram da pesquisa quatro crianças, com idades entre sete e 10 anos de idade. Os participantes foram recrutados por demonstrarem vieses raciais em um pré-teste. O treino consistiu em relacionar um símbolo positivo com um símbolo abstrato e depois, o símbolo abstrato com faces de pessoas negras. Além disso, as crianças foram treinadas a relacionar

um estímulo considerado negativo com outros dois estímulos abstratos. Após o treino, apenas um participante reverteu essa relação, passando a relacionar o símbolo positivo às faces de pessoas negras. Os outros participantes mantiveram o resultado do pré-teste, mostrando, portanto, que mesmo em crianças a reversão das relações entre estímulos socialmente carregados pode ser difícil.

Mizael, de Almeida, Silveira e de Rose (2016) objetivaram estabelecer relações de equivalência entre faces negras e um símbolo positivo em crianças que demonstraram vieses raciais em um pré-teste. Participaram do estudo 13 crianças, com idades entre 8 e 10 anos. Inicialmente os participantes foram treinados a relacionar o símbolo positivo com um símbolo abstrato, e este a faces de pessoas negras. Na segunda classe, um símbolo considerado negativo foi relacionado a dois estímulos abstratos distintos. Embora no pré-teste os participantes relacionaram, de maneira geral, as faces brancas ao estímulo positivo e/ou as faces negras ao estímulo negativo, após a intervenção ambas as faces foram relacionadas com o símbolo positivo. Esses resultados foram inéditos e envolveram a manipulação de variáveis específicas de treino e de teste, mostrando como tais variáveis podem ser importantes na condução desse tipo de pesquisa.

Em suma, essas duas pesquisas mostraram que, embora seja difícil reverter ou reorganizar classes de equivalência com estímulos socialmente sensíveis, é possível que uma reversão ocorra. Os estudos, apesar de possuírem um caráter social, ainda se enquadram

no que é referido como pesquisa básica (ou translacional), contudo, os autores comentam que seus resultados podem ser úteis para a criação de intervenções futuras que objetivem a redução do preconceito racial (e de outros tipos de preconceito).

O papel da ciência e as questões raciais

Como pode ser visto nas pesquisas encontradas, existem poucos estudos da AC no que se refere ao tema “negritude”. Seria este então um tema desnecessário ou uma variável sem grande impacto nos problemas sociais? Antes de responder estas questões, primeiro é necessário compreender qual a função da ciência. Para isso, será realizado um breve resgate deste tópico na obra “Ciência e Comportamento Humano” de B. F. Skinner (1953/2003).

Logo no primeiro capítulo Skinner (1953/2003) discute questões relacionadas ao (mau) uso da ciência e enfatiza a necessidade de que o conhecimento seja útil e possua um objetivo prático e relevante socialmente. Este argumento é bastante presente em suas obras relativas ao comportamento humano, de modo que Skinner defende uma ciência que possa ter impactos práticos positivos para a sociedade (e.g., Dittrich, 2004; Sampaio, 2005; Skinner, 1953/2003).

Para o pensamento skinneriano, a ciência seria encarada então como uma ferramenta em prol da liberdade¹ e do bem-estar social. Para colocá-la em prática seria necessário seguir quatro objetivos que norteariam o trabalho dos cientistas:

1. A descrição dos fatos: conhecer a fundo informações sobre o fenômeno/variável investigada;
2. A descoberta da relação: buscar compreender e tentar descobrir ordem no mundo, tentando encontrar causalidade entre fenômenos/eventos;
3. Previsão: a partir do conhecimento dos fatos e das relações entre estes, tentar prever quais seriam os próximos acontecimentos.
4. Controle e modificação do comportamento: caso, após a análise, constatar-se a necessidade de alteração da situação, utilizar-se-ia então a ciência como método para alteração do contexto atual.

Por que levar em consideração a variável negritude nos estudos?

Utilizemos a proposta de Skinner (1953/2003) referente aos objetivos da ciência para analisar e responder esta questão:

1 Dentro da AC existe uma discussão importante acerca do conceito de “liberdade”. Aqui utilizamos este termo não como “pessoa liberta de quaisquer contingências ou agências de controle”, mas sim como “a possibilidade de, por meio do conhecimento, modificar suas interações com o ambiente (e o próprio ambiente) de forma a melhorar sua qualidade de vida” (Brandenburg & Weber, 2005). Para maior aprofundamento da questão, ver mais em “O Mito da Liberdade” (Skinner, 1971/1973).

Descrição dos fatos

De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE (2017), 54,9% da população brasileira é negra². Tendo este dado como base, podemos analisar pesquisas que realizam recortes sociais para verificar a existência de alguma disparidade: Quase 70% da população carcerária é composta por pessoas negras (Brasil, 2014); no campo da educação, apenas 20% dos estudantes universitários são negros (Brasil, 2016) e, de acordo com o IBGE (2013), a diferença de salários entre pessoas negras e não-negras chega a 57%, com prejuízo para as primeiras. Pessoas negras são as que mais morrem devido a condições reversíveis como desnutrição, mortes violentas, abortos sépticos, hanseníase, aids e doenças do trabalho (ONU, 2018).

Pesquisas apontam também que profissionais de saúde ainda referenciam a pessoas negras uma suposta “resistência maior” a doenças e dores, o que resulta em negligências por parte da equipe médica e sofrimentos desnecessários dos pacientes (Carias & Silva, 2016). Um exemplo deste estereótipo é trazido no estudo de Pinto (2016), onde evidencia-se que mulheres negras recebem menos anestesia em procedimentos cirúrgicos, tendo maior mortalidade que mulheres brancas.

Descobrir a relação

Ao realizar o resgate histórico da construção do nosso país e do processo de miscigenação,

podemos encontrar as raízes destas disparidades. Inicialmente, logo após a chegada dos colonizadores no país, era necessária mão de obra barata para transformar a terra em algo produtivo. Assim, se aproveitando do já existente e lucrativo mercado escravagista, inicia-se em 1583 a vinda à força dos africanos para o Brasil, prática que terminou (pelo menos legalmente) com a assinatura da Lei Áurea em 1888 (Fernandes, 2016).

Os africanos eram considerados pela Igreja, instituição de grande poder no século XVI, como seres sem alma. Com o declínio do poder da Igreja e advento da ciência como uma das maiores agências de controle (especialmente a partir do Iluminismo), a Frenologia ganha força e adeptos em toda a Europa e é utilizada para reforçar a ideia da inferioridade das pessoas negras. Em linhas gerais, a Frenologia afirmava que as características físicas do crânio dos indivíduos determinavam traços da sua personalidade e inteligência. Os moldes considerados ideais coincidiam com os traços europeus, enquanto os considerados inadequados e/ou limitados estavam ligados a traços negroides (Macedo, 2016). Ao mesmo tempo, a economia era fortemente enriquecida com o tráfico de escravizados cada vez mais crescente, uma vez que a expectativa de vida de uma pessoa escravizada era extremamente baixa, o que resultava em uma necessidade constante de novas “mercadorias” (Amantino, 2007). Apesar da homologação da Lei Áurea em 1888, a escravatura

2 O IBGE não trabalha com o que os autores chamam de “raça”, mas sim com o chamado “quesito cor” (a cor da pele; Oliveira, 2004).

continuou como prática ilegal no país – ainda atualmente temos registros de fazendas que mantêm trabalhadores em condições análogas à escravidão (e.g., Figueira, 2000; Rezende & Rezende, 2013).

Durante a monarquia e, mesmo após a transição para a República, não houve qualquer medida de apoio para os escravizados recém-libertos. Eles não tinham amparo algum, seja para voltar para seu continente de origem, seja para tentar reconstruir a vida no Brasil. Os mesmos argumentos que justificavam a escravidão como algo não passível de punição (como a afirmação de que eram desprovidos de inteligência) foram utilizados e reforçados após a (suposta) libertação, o que se tornou mais uma barreira para a reconstrução da vida destas pessoas (Amantino, 2007). Não houve qualquer tipo de campanha ou movimento por parte dos governantes que visasse a humanização do indivíduo negro. Crenças difundidas pelas instituições de poder, como mencionado anteriormente, não foram contraditas e seguiram sendo reproduzidas no discurso do senso comum. O corpo negro seguiu sendo considerado inferior, “sem alma”, e descharacterizado enquanto ser humano – situação que segue até os dias atuais.

Em resumo, temos 305 anos de escravatura (legal) contra 130 anos da Lei Áurea, aliado ao ensino e manutenção de estereótipos perpetuados por instituições de poder (e.g.,

Nunes, 2006) e ausência de qualquer medida de acesso ou permanência aos espaços ocupados pelos indivíduos brancos.

Com base no exposto, é possível prever o que acontece depois?

Previsão

Conforme os estudos supracitados, pode-se pensar que a aprendizagem do preconceito racial se dá pelos menos das seguintes formas: aprendizagem direta, via, por exemplo, reforçamento e punição; e aprendizagem indireta, via formação de classes de equivalência (ou de outras relações, como oposição, hierarquia, etc.) e via transferência e transformação de funções. É interessante salientar que tanto nos casos de aprendizagem direta quanto indireta, é possível que a generalização baseada em características físicas ocorra³. Uma vez que não é necessário que as relações entre a população negra e atributos negativos sejam acuradas para serem estabelecidas, a população negra sofre com as consequências nefastas dessas formas de aprendizagem, algumas delas brevemente supracitadas nas estatísticas do IBGE que mostram as disparidades entre a população branca e não-branca.

Um exemplo interessante que ilustra como essas crenças são amplamente difundidas e possuem implicações importantes na vida de

2 As formas de aprendizagem abordadas aqui não esgotam as análises ou as formas de aprendizagem possíveis (e.g., a aprendizagem por regras também pode ocorrer, embora ainda não encontramos publicados estudos da área que discorram sobre o assunto), apenas ilustram algumas maneiras pelas quais o preconceito racial pode ser aprendido”.

peças negras é um vídeo produzido por uma campanha contra o racismo institucional, em que o Governo do Estado do Paraná realizou um teste de imagem e disponibilizou o resultado, por meio de um vídeo no site Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=JtLaI_jcoDQ). No vídeo explica-se brevemente a metodologia: profissionais de recursos humanos foram divididos em dois grupos distintos e emitiram opiniões espontâneas acerca de imagens apresentadas para estes por um mediador. Tais imagens continham pessoas em diferentes situações cotidianas (em uma loja de roupas, em um shopping, paradas em frente a um prédio, correndo). As imagens apresentadas aos dois grupos eram muito semelhantes: possuíam o mesmo cenário, mesmo vestuário, mesma pose e mesma expressão facial. A única diferença entre cada uma delas era a cor de pele da pessoa fotografada, sendo branca para um grupo, e negra para o outro. Após a apresentação de cada foto, os profissionais deveriam inferir a profissão daquela pessoa (ou o que ela estava fazendo). As diferenças nas atribuições foram gritantes entre os grupos: enquanto as imagens que continham pessoas brancas foram relacionadas a profissões de alto poder aquisitivo e status social elevado (e.g., designer de moda, executivo), as fotos das pessoas negras foram relacionadas a cargos mais baixos e de menos status social (e.g., vendedora de loja e segurança de um shopping) e inclusive de condutas criminosas (pichadora), algo que não ocorreu nas fotos com as pessoas brancas (a mesma imagem com a pessoa branca foi vista como “grafiteira”). Isso mostra como essas avaliações podem impedir pessoas negras de conseguir empregos e inclusive classificá-las como criminosas indevidamente.

Controle e Modificação

Os dados apresentados até aqui corroboram não só a escassez de estudos sobre essa temática na AC, como salientam sua importância. Entender os processos de aprendizagem é um primeiro passo para o controle e modificação de práticas racistas. Desse modo, pesquisas que busquem entender as diversas formas pelas quais o preconceito é aprendido, assim como os contextos nos quais as pessoas emitem comportamentos considerados racistas e o que tem reforçado esse tipo de comportamento são essenciais para se pensar em maneiras de reduzi-los.

As pesquisas que utilizaram reforçamento diferencial e relações derivadas mostraram que, em determinados contextos, é possível reduzir os vieses raciais negativos e aumentar a interação entre crianças brancas e negras, mas outras pesquisas também podem ser feitas, utilizando-se os conhecimentos da área e articulando-os com a literatura de outras áreas como a psicologia social e a sociologia, por exemplo.

Caminhos para o estudo

Com base no exposto, há necessidade de mais pesquisas analítico-comportamentais sobre a temática negritude, com foco interventivo e em populações de diferentes culturas e idades (tendo em vista que a maior parte dos estudos encontrados foram realizados com adultos). A maioria dos estudos foram publicados em revistas internacionais, no entanto, três pesquisas publicadas em tais

periódicos foram de autores brasileiros. Apesar disso, há a necessidade de mais pesquisas divulgadas no Brasil, em português, sobre a questão racial brasileira, que pode ser diferente da encontrada em outros países, como os Estados Unidos e, também possibilitando que indivíduos que não tiveram oportunidade para aprender inglês tenham acesso à literatura.

Outras sugestões de pesquisa são: estudos sobre o preconceito a partir de análises culturais, utilizando, por exemplo, conceitos como metacontingências e macrocontingências (se adequado), estudos sobre questões raciais como o preconceito a partir de diferentes molduras relacionais (e.g., oposição, hierarquia, diferença); análise e criação de estratégias de contracontrole, como as cotas raciais; além disso, e fazendo um paralelo com as terapias analítico-comportamentais feministas, pesquisas que culminem no desenvolvimento de terapias analítico-comportamentais anti-racistas são muito bem-vindas.

A pesquisa em análise do comportamento costuma ser sobre princípios básicos de

aprendizagem e seus processos, não sendo típico da área o estudo do conteúdo do comportamento (Glenn & Malagodi, 1991), ou seja, seus temas particulares. No entanto, todo o arsenal analítico-comportamental sobre controle de estímulos, por exemplo, auxilia no entendimento de como práticas racistas (machistas, sexistas, homofóbicas, etc.) são selecionadas e perpetuadas. Assim, diante de temas sociais importantes, como os apontados (machismo, racismo, homofobia), o conteúdo do comportamento pode ser relevante para a área, no sentido de discutir e pensar sobre soluções para problemas sociais que atingem um grande contingente de pessoas em nossa cultura.

De acordo com Skinner (1953/2003):

A ciência tem se desenvolvido desigualmente. Ao atacar os problemas mais fáceis, vem aumentando nosso domínio sobre a natureza inanimada sem nos preparar para os sérios problemas sociais que daí decorrem (p.4).

Portanto, reconhecer a urgência desta investigação é crucial para a construção de uma sociedade igualitária.

Referências

- Amantino, M. (2007). As condições físicas e de saúde dos escravos fugitivos anunciados no *Jornal do Commercio* (RJ) em 1850. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 14(4), 1377-1399. doi: 10.1590/S0104-59702007000400015
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R., & Stewart, I. (2006). Do you know what you really believe? Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a direct measure of implicit beliefs. *The Irish Psychologist*, 32(7), 169-177.

- Barnes-Holmes, D., Murphy, A., Barnes-Holmes, Y., & Stewart, I. (2010). The Implicit Relational Assessment Procedure: Exploring the impact of private versus public contexts and the response latency criterion on pro-White and anti-Black stereotyping among white Irish individuals. *The Psychological Record*, 60, 57-79. doi: 10.1007/BF03395694
- Brasil (2014). Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Recuperado de: <<https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-ver-sao-web.pdf>>
- Brasil (2016). Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. *Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cota*. Recuperado de: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>>
- Brandenburg, O. J., & Weber, L. N. D. (2005). Autoconhecimento e liberdade no behaviorismo radical. *PsicoUSF*, 10(1), 87-92.
- Carias, A. R., & Silva, R. L. (2016). *Violência de estado e racismo institucional: A Psicologia na produção científica nacional*. São Paulo – SP: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Recuperado de: <<http://www.crpssp.org.br/marcusvinicius/artigos/VIOLENCIA%20DE%20ESTADO%20E%20RACISMO%20INSTITUCIONAL%20A%20PSICOLOGIA%20NA%20PRODUCAO%20CIENTIFICA%20NACIONAL.pdf>>
- Carvalho, M. P., & de Rose, J. C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527-536.
- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: Aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Drake, C. E., Kellum, K. K., Wilson, K. G., Luoma, J. B., Weinstein, J. H., & Adams, C. H. (2010). Examining the Implicit Relational Assessment Procedure: Four preliminary studies. *The Psychological Record*, 60, 81-100. doi: 10.1007/BF03395695
- Drake, C. E., Kramer, S., Saim, T., Swiatek, R., Kohn, K., & Murphy, M. (2015). Exploring the reliability and convergent validity of implicit racial evaluations. *Behavior and Social Issues*, 24, 68-87. doi: 10.5210/bsi.v24i0.5496
- Fernandes, M. F. L. (2006). Os republicanos e a abolição. *Revista de Sociologia e Política*, 27, 181-195. doi: 10.1590/S0104-44782006000200013
- Figueira, R. R. (2000). Por que o trabalho escravo? *Estudos Avançados*, 14(38), 31-50. doi: 10.1590/S0103-40142000000100003

- Glenn, S. S., & Malagodi, E. F. (1991). Process and content in behavioral and cultural phenomena. *Behavior and Social Issues*, 1(2), 1-14. doi: 10.5210/bsi.v1i2.163
- Guerin, B. (2005). Combating everyday racial discrimination without assuming racists or racism: New intervention ideas from a contextual analysis. *Behavior and Social Issues*, 14, 46-70. doi: 10.5210/bsi.v14i1.120
- Hauserman, N., Walen, S. R., & Behling, M. (1973). Reinforced racial integration in the first grade: A study in generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 193-200. doi: 10.1901/jaba.1973.6-193
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). *Desocupação foi de 4,3% em dezembro e fecha 2013 com média de 5,4%*. Recuperado de: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14354-asi-desocupacao-fica-em-46-em-dezembro-e-fecha-2012-com-media-de-55.html>>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. Recuperado de: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>
- Macedo, C. (2016). A influência da frenologia no Instituto Histórico de Paris: Raça e história durante a Monarquia de Julho (1830-1848). *Humanidades em diálogo*, 7, 127-145.
- Mizael, T. M., Almeida, J. H., Silveira, C. C., & de Rose, J. C. (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *The Psychological Record*, 64, 527-536. doi: 10.1007/s40732-016-0185-0
- Mizael, T. M. & de Rose, J. C. (2017). Análise do Comportamento e preconceito racial: Possibilidades de interpretação e desafios. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 365-377. doi: 10.1007/s40732-014-0084-1
- Nunes, S. S. (2006). *Racismo no Brasil: Tentativas de disfarce de uma violência explícita*. *Psicologia USP*, 17(1), 89-98.
- Oliveira, F. (2004). Ser negro no Brasil: Alcances e limites. *Estudos Avançados*, 18(50), 57-60. doi: 10.1590/S0103-40142004000100006
- ONU Nações Unidas Brasil (2018). *Negros têm maior incidência de problemas de saúde evitáveis no Brasil, alerta ONU*. Recuperado de: <<https://nacoesunidas.org/negros-tem-maior-incidencia-de-problemas-de-saude-evitaveis-no-brasil-alerta-onu/>>

- Pinto, F. (2016). *Cor preta: Vida e morte no atendimento médico de mulheres*. Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades – CEERT. Recuperado de: <<http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/14545/cor-preta-vida-e-morte-no-atendimento-medico-de-mulheres>>
- Power, P. M., Barnes-Holmes, D., & Barnes-Holmes, Y. (2017). Exploring racial bias in a European country with a recent history of immigration of black Africans. *The Psychological Record*, 67(3), 365-375. doi: 10.1007/s40732-017-0223-6
- Power, P. M., Barnes-Holmes, D., & Barnes-Holmes, Y. (2009). The Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a measure of implicit relative preferences: A first study. *The Psychological Record*, 59, 621-640. doi: 10.1007/BF03395684
- Rezende, M. J. de, & Rezende, R. C. (2013). A erradicação do trabalho escravo no Brasil atual. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 10, 7-39. doi: 10.1590/S0103-33522013000100001
- Sacco, A. M., Couto, M. C. P. P., & Koller, S. H. (2016). Revisão sistemática de estudos da psicologia brasileira sobre preconceito racial. *Temas em Psicologia*, 24(1), 233-250. doi: 10.9788/TP2016.1-16
- Sampaio, A. A. S. (2005). Skinner: Sobre ciência e comportamento humano. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(3), 370-383. doi: 10.1590/S1414-98932005000300004
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the test paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5-22. doi: 10.1901/jeab.1982.37-5
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1973). *O mito da liberdade*. (L. Goulart & M. L. F. Goulart, trads.). São Paulo, SP: Summus (Trabalho original publicado em 1971).

Uma discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual no Comportamentalismo Radical

A Radical Behaviorism discussion on gender identity and sexual orientation

Mariana Frediani Sant'Ana

marianafs.psico@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Fábio Henrique Silva de Souza

fabio.h.de.souza@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Camila Muchon de Melo

camuchon@uel.br

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Identidade de gênero e orientação sexual estão em pauta em debates políticos e educacionais atuais. Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual cujo objetivo é apresentar apontamentos para uma possível definição de identidade de gênero e orientação sexual pelo Comportamentalismo Radical. Textos de B. F. Skinner e Richard Malott foram as principais fontes utilizadas, além de publicações que auxiliaram nas definições contemporâneas sobre sexualidade. Discute-se orientação sexual e identidade de gênero enquanto valores sexuais e estilos comportamentais, de acordo com o modelo explicativo da seleção por consequências. Conclui-se que a orientação sexual e a identidade de gênero decorrem principalmente da aprendizagem durante a história de vida, atravessada por características do contexto cultural. Futuras pesquisas devem considerar produções recentes sobre variáveis biológicas. Comenta-se a importância da psicologia comportamental participar desse debate, enquanto ciência e profissão, atentando-se para aspectos éticos e políticos a respeito da diversidade sexual.

PALAVRAS-CHAVE

Gênero; Orientação sexual; Comportamentalismo Radical; Sexualidade; Seleção por consequências.

Abstract

Gender identity and sexual orientation are being discussed in current political and educational matters. This chapter is about theoretical research, which aims to present notes to a possible definition of gender identity and sexual orientation according to Radical Behaviorism. Texts of B. F. Skinner and Richard Malott were the main sources utilized, beside others papers on current definitions of sexuality. Sexual orientation and gender identity are discussed as sexual values and behavioral styles, according to the explanatory model of selection by consequences. It concludes that sexual orientation and gender identity are mainly derived from learning during lifetime, including cultural context features. Future research should consider recent investigations on biological variables. It is mentioned the relevance of behavioral psychology, as science and profession, to engage in this discussion, paying attention to ethical and political aspects of the sexual diversity.

KEYWORDS

Gender; Sexual orientation; Radical behaviorism; Sexuality; Selection by consequences.

Introdução

Frente a debates atuais sobre a comunidade LGBT (sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), dos movimentos feministas e suas repercussões políticas e práticas, a Psicologia participa das discussões enquanto ciência e profissão. Considera-se importante um posicionamento por parte da Psicologia, e neste caso da Análise do Comportamento, para refletir suas práticas a partir do reconhecimento do direito à diversidade sexual e identidade de gênero. Assim, este capítulo busca contribuir para as discussões dentro dos movimentos recentes que colocam em pauta o direito das mulheres e da comunidade LGBT, adotando um olhar crítico em relação à participação de instituições religiosas nas explicações sobre sexualidade e suas consequências produzidas nos campos político e social. Como exemplo, pode-se citar o uso comparativo, em discursos que culpabilizam a mulher e exigem sua submissão, da personagem bíblica feminina Eva e seu suposto erro ao render-se à tentação da cobra e experimentar a maçã do conhecimento. Também é possível observar figuras políticas valendo-se de trechos bíblicos para justificar discursos que criminalizam as diversas expressões de sexualidade.

Representante do Comportamentalismo Radical, B. F. Skinner (1904-1990) buscou construir uma teoria que explicasse os processos psicológicos por meio da compreensão do comportamento em sua relação com o ambiente, sem recorrer a causas internas ou de outra natureza, como uma mente iniciadora (Skinner, 1950, 1977).

O Comportamentalismo Radical pode produzir um debate promissor sobre a sexualidade por abordar o comportamento como mutável e determinado por três níveis de variação e seleção, ou seja, os níveis filogenético, ontogenético e cultural (Skinner, 1990). Ao conceber o comportamento como multiterminado e dependente tanto da história da evolução da espécie como da história individual e do desenvolvimento das culturas, há a possibilidade de compreender a sexualidade humana com menor risco de explicações reducionistas e naturalizantes.

Pesquisas recentes evidenciam possibilidades animadoras para a abordagem do feminismo e da sexualidade pela Análise do Comportamento. Fideles e Vandenberghe (2014) apresentam uma comparação entre a Psicoterapia Analítico Funcional e a Terapia Feminista, apontando que uma possível união entre as duas psicoterapias resultaria numa visão clínica engajada em valores políticos e mais ampla para acolher temas relacionados à identidade de gênero.

Silva e Laurenti (2016) discutem aproximações possíveis entre os fundamentos filosóficos de B. F. Skinner e Simone de Beauvoir, autora responsável pela sistematização e divulgação de concepções das primeiras teorias feministas. Presente nas filosofias de ambos autores, destaca-se a crítica a explicações que recorrem à essências para explicar comportamentos e a feminilidade. Em sua noção platônica, essência constitui a expressão real e imutável dos fenômenos,

oposta às aparências, fonte de variabilidade e passível de erros e enganos. O antiessencialismo dos autores permite uma compreensão contextualista, que enfatiza a multideterminação do comportamento humano enquanto produto das histórias da espécie, pessoal e cultural (Silva & Laurenti, 2016). As autoras concluem que “existem, portanto, diferentes modos de vida femininos, diferentes formas de relação com o mundo – notadamente com o mundo social –, que constituem maneiras distintas de agir, perceber-se e sentir-se mulher” (p. 209).

Outro exemplo de pesquisa recente sobre o tema é a de Guerin e Ortolan (2017), na qual analisam possíveis contextos mantenedores da violência doméstica sofrida por mulheres, não se tratando de uma prática desconexa do contexto social. Os autores enfatizam a necessidade de análises que considerem características relacionadas à organização patriarcal e capitalista de nossa sociedade, uma vez que contingências estruturadas sob esse tipo de sociedade afetam comportamentos dos indivíduos mesmo em contextos íntimos, como no relacionamento amoroso.

Qual é o papel da biologia na orientação sexual? O que é identidade de gênero? Quais as influências culturais em nossa sexualidade? Tendo em vista a importância de tais questionamentos, o presente capítulo visa delinear uma discussão sobre a relação entre os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual baseada no Comportamentalismo Radical. Para tanto, o estudo consistiu em uma análise teórico-conceitual envolvendo a leitura de bibliografias a respeito da

sexualidade e da temática no campo da Psicologia e da Análise do Comportamento, especificamente. Realizou-se a análise das teses defendidas nos textos selecionados, comparando-as e discutindo seus principais conceitos. O capítulo se organiza com a apresentação de um breve percurso histórico do conhecimento acerca da sexualidade e a explicitação de quais definições contemporâneas dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual foram úteis para o estudo. Por fim, são apresentados aspectos do Comportamentalismo Radical que favorecem uma visão contextualista e seletiva sobre a sexualidade.

Breve história sobre a sexualidade

Ao longo da história houve uma diversidade de possibilidades tanto da experiência da sexualidade como em sua compreensão, evidenciando que nossas práticas culturais e concepções sobre o assunto se apresentam de forma não-linear com a passagem do tempo. Por exemplo, relacionamentos homoafetivos entre os homens eram valorizados na Grécia Antiga (Corino, 2006), enquanto ainda são moralmente julgados em alguns setores das sociedades contemporâneas.

Nas sociedades pré-estatais, as relações sexuais e afetivas entre os humanos eram consensuais e livres, mesmo que com características diferentes das relações contemporâneas. Segundo Lessa (2012), não havia limites ou imposições advindas de instituições semelhantes ao Estado ou ao

Direito para regular as relações sexuais. Na passagem da “sociedade primitiva” para a sociedade de classes, com o desenvolvimento da produção de excedentes e da prática escravista, houve a “substituição do consenso pela dominação na relação entre homens e mulheres [...] A relação sexual passou a ocorrer entre maridos e esposas ou entre senhores e prostitutas” (Lessa, 2012, p. 31). A relação familiar entre marido e mulher visava a garantia de um herdeiro homem que pudesse perpetuar a acumulação de riqueza da família, muito importante para a manutenção de um *status* na sociedade. Dessa forma, a virgindade da mulher a se tornar esposa revelou-se essencial, pois garantia que a herança familiar fosse para o primogênito legítimo (Lessa, 2012; Stearns, 2007). Em decorrência dessa exigência para a mulher, Lessa (2012) aponta que houve uma limitação em seu desenvolvimento, uma vez que as funções da esposa passaram a envolver atividades restritas como limpar a casa, cozinhar, bordar e etc. A mulher era destinada aos afazeres domésticos enquanto o homem participava da vida pública.

Na Grécia Antiga não havia diferenças entre os sexos feminino e masculino, uma vez que os órgãos íntimos femininos eram considerados órgãos masculinos invertidos. A referência era o padrão masculino. “Segundo essa análise, pode-se concluir que a anatomia nada mais fez do que reiterar a ideia da supremacia do homem, tomando-o como modelo da estrutura do corpo humano e tratando a diferença sexual em termos de imperfeição” (Martins, 2004, p. 29). Martins afirma que

não havia uma diferença natural entre os sexos biológicos, entretanto o gênero feminino nas relações sociais se diferenciava do gênero masculino. Stearns (2007) discorre que as mulheres gregas ocupavam-se de atividades maternas e domésticas e não participavam da política, pois eram consideradas incapazes de raciocinar.

No Ocidente, as religiões como o Catolicismo, o Judaísmo e o Protestantismo tiveram um papel decisivo para uma regulamentação da heteronormatividade, ou seja, na valorização da heterossexualidade como única orientação sexual normal e a consequente condenação de qualquer relacionamento sexual que não fosse entre um homem e uma mulher. A defesa da heteronormatividade visava assegurar a função da família nuclear heterossexual e monogâmica, garantindo a reprodução humana e a manutenção da ordem social (Adelman, 2000). A normatização da constituição familiar e da relação entre homem e mulher, já presentes desde algumas sociedades antigas, passam a ser consolidadas pelos ensinamentos e práticas das instituições religiosas mais poderosas.

Durante a Idade Média, a sexualidade feminina foi alvo de violenta repressão por parte da Igreja Católica. *Malleus Maleficarum* ou ‘O martelo das feiticeiras’, foi um manual utilizado pela Inquisição para a classificação e para o julgamento de mulheres consideradas bruxas. Baseando-se no conteúdo desse livro, Zordan (2005) mostra que a sexualidade e a expressão de poder estavam atreladas aos comportamentos das chamadas bruxas.

Nas palavras da autora:

Toda expressão de poder por parte de mulheres desembocava em punição. Cunhada dentro do cristianismo, a figura das bruxas traduzia-se em mulheres devoradoras e perversas que matavam recém-nascidos, comiam carne humana, participavam de orgias, transformavam-se em animais, tinham relações íntimas com demônios e entregavam sua alma para o diabo. (Zordan, 2005, p.332)

Como explica Szasz (1978), Sprenger e Krämer, os autores do *Malleus Malleficarum*, afirmavam que a crença na existência de bruxas era inerente à fé cristã, considerando heresia quem apresentasse a opinião contrária sobre sua existência. Szasz (1978) afirma que o *Malleus Malleficarum* era um instrumento que justificava a superioridade masculina, pautando-se na figura masculina de Jesus enquanto as mulheres eram vistas como pecadoras e perigosas. Mulheres que dançavam nuas sob o luar, que provocavam excitação sexual nos homens, que participavam de orgias, que se rebelavam ou incomodavam a comunidade, que viviam solitariamente ou eram vizinhas indiscretas poderiam ser castigadas pela Igreja sendo enforcadas, queimadas ou destinadas ao confinamento. Tais mulheres eram consideradas bruxas justamente por divergirem da norma moral que ditava os limites da sexualidade (Zordan, 2005; Szasz, 1978). As bruxas eram rotuladas e torturadas por representarem a insubmissão aos homens e a manifestação livre de sua sexualidade (Zordan, 2005).

No século XVIII, com o declínio do poder da Igreja, estabelece-se uma visão científica e

secular que se propunha igualmente inquestionável (Szasz, 1978). Passou-se a investigar com a medicina, a química e outras áreas, as diferenças orgânicas que justificassem as diferenças de gênero. Segundo Martins (2004), as discussões filosóficas apresentavam um teor ideológico a respeito da natureza humana, visando justificar e naturalizar as diferenças sociais entre homem e mulher:

Se, por um lado, a filosofia defendia a dignidade natural dos seres humanos, sustentando os argumentos em favor da liberdade e da igualdade; por outro, utilizava-se das mesmas leis naturais para justificar as desigualdades sociais ao afirmar que a Natureza não era uniforme e que a existência de diferenças naturais entre os seres humanos podia explicar o motivo pelos quais alguns eram mais aptos a assumir responsabilidades, a explicar as coisas e a comandar, enquanto outros, por um impedimento natural, estavam destinados a obedecer, a serem explicados e a se subordinarem. (Martins, 2004, p. 30)

No final do século XIX surgem estudos no campo científico na tentativa de definir e classificar pela primeira vez as pessoas homossexuais, construindo limites com o seu oposto, a heterossexualidade. Com estudos médicos sobre os comportamentos sexuais que fugiam à norma, essas pessoas começaram a ser consideradas doentes, o que pressupunha haver uma dualidade entre a sexualidade saudável e a doentia. O objetivo dos estudos era o de classificar a homossexualidade dentro das patologias, permitindo discutir suas possíveis causas e promover uma terapização e normatização da vida sexual, já que eram vinculados a um movimento de higiene social (Adelman, 2000; Vieira, 2009). Se a homossexualidade

era entendida como doença, logo, haveria uma cura. Evidencia-se uma concepção de sexualidade heteronormativa e inerente ao aspecto biológico.

Divergindo do discurso médico hegemônico, uma das abordagens da sexologia enquanto ciência concebia a homossexualidade como uma variação natural humana, não havendo razão para classificá-la enquanto patologia. A teoria de Karl Heinrich Ulrichs, por exemplo, pautou-se no materialismo e positivismo das ciências biológicas vigentes para afastar a homossexualidade enquanto expressão de vício, devassidão ou doença (Vieira, 2009). Ulrichs, estudioso sobre a sexualidade e advogado defensor da diversidade sexual, “pensava que essa naturalidade baseava-se numa inversão sexual ‘natural’: a existência de pessoas com corpos masculinos mas possuidores de um desejo sexual ‘feminino’” (Adelman, 2000, p. 166).

Percebe-se que as justificativas da Igreja Católica para a heteronormatividade apoiavam-se na moral religiosa e faziam menção a aspectos imateriais, como a alma, enquanto que a abordagem da Ciência Moderna reduzia a sexualidade ao biológico. Por outro lado, Sigmund Freud (1856-1939), apesar de apresentar algumas contradições teóricas ao longo de sua obra, foi um dos responsáveis na época por questionar a redução da constituição da sexualidade a aspectos biológicos. Freud afirmou que as possíveis expressões da sexualidade são reprimidas pelas formas institucionalizadas da prática sexual e sua obra possibilitou pensar o masculino e o feminino para além da anatomia, questionando as

afirmações científicas que se pautavam no uso da anatomia e fisiologia para classificação e patologização (Adelman, 2000; Vieira, 2009).

Adelman (2000) esclarece que, de acordo com a teoria freudiana, as instituições criadas ao longo do desenvolvimento da civilização são as mesmas que limitam o ser humano de maneira repressiva e violenta. A institucionalização das práticas sexuais colide com as possibilidades de expressão sexual, visto que Freud defende que somos predispostos à bissexualidade e que as pressões e tabus culturais reduzem-na à escolha de um parceiro ou objeto de gênero específicos (Adelman, 2000).

De acordo com o recorte histórico apresentado até o momento e considerando alguns fatos históricos mais recentes como as conquistas das sufragistas e a retirada da homossexualidade da lista de doenças pela OMS em 1990, entende-se que a sexualidade não é estanque e apresentou ao longo da história definições e práticas variadas, além de ainda ser atravessada pela ciência e pela religião, ambas produzindo e ditando o que é certo e errado sobre práticas sexuais. A sexualidade atualmente é definida, segundo o Caderno de Atenção Básica de Saúde Sexual e Reprodutiva do Ministério da Saúde (Brasil, 2010), como uma dimensão que envolve aspectos biológicos, psíquicos, sociais, culturais e históricos, constituindo-se das relações amorosas e do laço afetivo entre as pessoas e não se restringindo à reprodução. Pautando-se na compreensão contemporânea sobre o assunto, elenca-se a seguir algumas definições a respeito do que é sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual.

Afinal, o que é sexo, identidade de gênero e orientação sexual?

Segundo a *American Psychological Association* (APA, 2011), o sexo biológico (ou sexo assignado no nascimento) pode ser definido pelos aspectos físicos e biológicos atribuídos ao indivíduo ao nascer. Corroborando com esta definição, Jesus (2008) o compreende pelas características fenotípicas (órgãos genitais e órgãos reprodutores), fisiológicas (distribuição diferencial dos hormônios sexuais) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes em nosso corpo. Nem sempre a identificação de um recém-nascido enquanto macho ou fêmea é realizável, como no caso da intersexualidade. Indivíduos sob essa condição podem apresentar genitálias incompletas ou ambíguas, desenvolvimento incompleto dos órgãos reprodutores internos, anomalias cromossômicas como a síndrome de Klinefelter e a síndrome de Turner e super ou subprodução de hormônios sexuais (APA, 2009).

A identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se sente e se identifica em relação aos padrões comportamentais, atividades e atributos que um contexto social específico considera adequado ao sexo biológico (APA, 2011). Tanto a APA (2011) como o Ministério da Saúde do Brasil (2010) validam a experiência subjetiva a respeito da identidade de gênero do indivíduo, que pode não corresponder ao sexo biológico. Chama-se cisgênero a pessoa que está confortável com a correspondência entre identidade de gênero assignado no nascimento e o sexo biológico, enquanto a transgênero encontra-se em desconexão emocional com o gênero a que foi

assignada. Essa experiência pode se apresentar por diferentes expressões de gênero, que “refere-se a maneira como a pessoa comunica sua identidade de gênero para os outros por meio de comportamentos, vestimentas, estilo de cabelo, voz ou características corporais” (APA, p.1, 2011). A transexualidade é considerada como parte da categoria geral da transgeneralidade. No caso de transexuais que se sentem desconfortáveis com seu corpo e sexo biológico, intervenções hormonais e/ou cirurgias de redesignação sexual são buscadas para afirmar sua identidade de gênero. A travesti sente-se confortável com seu sexo biológico, mas se manifesta socialmente como mulher. Comumente, a população leiga pensa a travesti e a transexual como sendo necessariamente homossexuais, pois tomam o fato do indivíduo se identificar com um gênero diferente do seu sexo biológico com as possibilidades de atração afetiva e sexual (APA, 2011). Vestir-se como mulher não pressupõe necessariamente atração sexual por homens.

Sobre a orientação sexual, a APA (2008) a define como um padrão duradouro de atração sexual, romântica e/ou emocional por homens, mulheres ou ambos, considerada em um *continuum* “da atração exclusiva pelo sexo oposto à atração exclusiva pelo mesmo sexo” (APA, 2008, p.1). De maneira semelhante, o Ministério da Saúde do Brasil (2010) explica a orientação sexual como envolvendo o interesse emocional, afetivo e/ou sexual por indivíduos, sejam estes de outro sexo (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual)

ou de ambos os sexos (bissexual). É importante considerar também a assexualidade, compreendida como a ausência de desejo por qualquer um dos sexos.

Segundo as definições apresentadas, é possível afirmar que atualmente a sexualidade é compreendida como multideterminada, no sentido de ser afetada pela história biológica, individual e cultural, os três níveis de seleção que determinam o comportamento (Skinner, 1981). Em razão de considerar os diferentes níveis de seleção e a importância do contexto nas relações comportamentais, a Análise do Comportamento pode auxiliar na desconstrução de concepções naturalizantes a respeito da sexualidade. Concepções que naturalizam a sexualidade atribuem comumente a agentes internos mentais ou orgânicos as causas dos comportamentos, tratando, muitas vezes, a sexualidade como uma estrutura estática.

Comportamentalismo radical e sexualidade

Os debates a respeito da sexualidade geralmente envolvem discussões sobre o que é aprendido e o que é inato, o que a aproxima de outros temas abordados pela Análise do Comportamento, como a inteligência e traços de personalidade (Skinner, 1977, Malott, 1996). Psicologias e teorias tradicionais buscam explicar o comportamento humano recorrendo a eventos internos ao organismo ou unicamente ao ambiente, como é o caso das teorias cognitivista e ambientalista, respectivamente. Compreende-se

o cognitivismo como uma abordagem psicológica que recorre a eventos, processos e aparatos cognitivos internos para explicar a aprendizagem, a percepção e a formação de conceitos, considerando-os mediadores entre organismo e ambiente, que substitui a própria contingência na explicação do fenômeno (Skinner, 1977). Geralmente utilizada por críticos para atacar a teoria skinneriana, o ambientalismo refere-se a uma das características da psicologia estímulo-resposta, compreendendo o ser humano como passivo e vítima diante de seu meio, unicamente respondendo às ações do ambiente como um autômato ou fantoche (Skinner, 2004; Lopes, Laurenti & Abib, 2012).

O Comportamentalismo Radical, filosofia que embasa a ciência analítico-comportamental, não se filia nem a uma visão de total prevalência do ambiente sobre aspectos inatos no processo de aprendizagem, nem ao seu oposto, ou seja, uma supervalorização de determinações biológicas inatas em detrimento do contexto ambiental. Na concepção skinneriana de relação entre ação e mundo, o papel da ação humana sobre o ambiente é ressaltado: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez são modificados pelas consequências de sua ação” (Skinner, 1978, p.15). Ambiente e comportamento não antecedem um ao outro, ambos são parte de uma relação “fundadora, primordial, originária e irreduzível” (Abib, 2001, p. 23). Como dito anteriormente, Skinner (1981) defende o comportamento como multideterminado, produto de três níveis de seleção: os níveis filogenético, ontogenético e cultural. Reconhecer os diferentes níveis de seleção do

comportamento implica em reconhecer a intersecção entre a Análise do Comportamento e outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Genética e a Etologia.

Skinner (2003/1953) comenta que buscar explicações internas, recorrendo à vontade, aos traços, às essências ou ao caráter, obscurecem a compreensão das variáveis ambientais e deixam o comportamento como mera *expressão* dessas características, ilegítimo como objeto de estudo em si. Por esses motivos o Comportamentalismo Radical, considerando o comportamento como “mutável, fluído e evanescente” (Skinner, 2003, p.16), em relação funcional com variáveis ambientais, pode se afastar em alguns aspectos da Psicologia Cognitivista.

Debatendo com a Psicologia Cognitivista sobre diversos processos psicológicos, Skinner (1977) traz como exemplo o desenvolvimento da identidade sexual como um processo resultante da formação de conceito. Apesar de Skinner (1977) ter empregado o termo identidade sexual, interpretamos o fenômeno que ele descreve como equivalente à nossa definição de identidade de gênero, apresentada anteriormente, uma vez que o que está sendo descrito refere-se a relações entre comportamentos e características culturalmente definidas como masculinas e femininas e sua adequação ao sexo biológico da criança.

Segundo a visão do autor sobre a abordagem Cognitivista, a criança forma um conceito a partir do que observa e do que escuta sobre o que é ser menino ou menina. Dessa forma, com o desenvolvimento cognitivo

da criança há também o desenvolvimento de seus conceitos, aproximando suas ações dos comportamentos esperados socialmente. O desenvolvimento de constructos internos explicaria o desenvolvimento sexual e adequação social das crianças. O comportamento da criança se torna cada vez mais próximo do que a cultura denomina como “ser menina” ou “ser menino” na medida em que o conceito formado por ela torna-se mais sofisticado (Skinner, 1977).

Skinner, em contrapartida, afirma que analisar o desenvolvimento das contingências substitui a explicação cognitivista. Segundo ele, “o comportamento de uma criança é afetado pelo que é observado e dito sobre ser um menino ou uma menina” (Skinner, 1977, p.2, tradução nossa), deixando claro que a identidade de gênero é delineada por regras que o ambiente social apresenta para a criança, a partir de experiências de terceiros e demandas da cultura, que envolvem tanto a modelação por parte da sociedade e a imitação por parte da criança. Por isso, Skinner explica que “as contingências que afetam o comportamento são simplificadas e exageradas e envolvem o comportamento estereotipado por parte dos pais e outros” (Skinner, 1977, p. 2, tradução nossa). São simplificadas e estereotipadas por se tratarem de regras, mas, por envolver comportamentos mutáveis e de acordo com contingências mantidas pela cultura, tais regras mudam ao longo do tempo e com o contexto. Por fim, Skinner comenta que:

(...) crianças não saem por aí formando conceitos sobre sua identidade sexual e “consequentemente” se comportando de maneiras especiais; elas mudam lentamente seu

comportamento a medida em que as pessoas mudam as maneiras nas quais tratam-nas por conta de seu sexo. O comportamento muda porque as contingências mudam, não porque uma entidade mental chamada conceito se desenvolve. (Skinner, 1977, p. 2)

Skinner ressalta que o comportamento referente à identidade de gênero é aprendido e se modifica de acordo com as contingências, considerando os ambientes específicos com o qual a criança entra em contato à medida que cresce. De maneira semelhante, Ruiz (2003) aponta que práticas associadas ao masculino e feminino se desenvolveram em contextos separados, visto que “tradicionalmente o masculino foi associado à esfera pública do trabalho enquanto o feminino foi associado à esfera privada do lar e da família” (p. 13, tradução nossa). Práticas de gênero socialmente estabelecidas ditam contingências diferentes para homens e mulheres. A relação entre as práticas e o sexo relacionado a elas é arbitrária e não decorrem da formação de um conceito pelo indivíduo, mas diz respeito às regras sociais de como cada gênero deve agir.

A aprendizagem, além de envolver processos como a formação de classes de equivalência de estímulos, envolve o seguimento de regras e o contato com contingências reforçadoras ou aversivas, acompanhada dos sentimentos específicos produzidos por cada tipo de controle.

Nesse sentido, os produtos emocionais advindos de tais contingências participam da formação da experiência subjetiva e individual apontada por Brasil (2010). A concepção de identidade sexual defendida por Skinner, tomada no presente texto como equivalente a identidade de gênero, mostra-se condizente com as definições apresentadas na APA (2008; 2011) e por Brasil (2010), salvaguardando as especificidades da teoria, além de permitir considerações a respeito de como o que é sentido e dito sobre a identidade de gênero é modificado ao longo da aprendizagem.

Apesar de a sexualidade estar pouco presente na obra de Skinner, Malott (1996) oferece interpretações interessantes sobre o assunto a partir do Comportamentalismo Radical. Malott (1996) afirma que uma análise comportamental da sexualidade seria cientificamente mais útil ao operacionalizar termos como gays, lésbicas, transexuais, pois tais rótulos tendem reificar as relações entre respostas e variáveis ambientais em ação.

Cabe dizer, todavia, que o autor promove um intercâmbio dos conceitos empregados, criando possível confusão no leitor. Malott (1996) afirma que a orientação sexual pode ser estudada a partir da sua divisão em: papel sexual (a ser tratado como expressão de gênero)¹, estilo de comportamento (incluindo a topografia do comportamento) e os

1 A teoria dos papéis sexuais utiliza as categorias “papel masculino” e “papel feminino” para delimitar quais são as atividades e características esperadas de cada gênero numa sociedade. Assim como um ator, o indivíduo exerce um papel designado pela sociedade para exercer determinada função pré-estabelecida. Apesar de sua contribuição para afastar o determinismo biológico e ressaltar as influências sociais na identidade de gênero, a teoria é alvo de críticas por reiterar o binarismo composto somente pelos gêneros feminino e masculino, desconsiderar as relações de poder construída na própria relação entre os gêneros, além de ter como fonte para a definição dos papéis sexuais a família nuclear abstrata, tida como ideal (Connell, 1987). Cientes dessa crítica, substituímos a nomenclatura originalmente empregada por Malott (1996) por expressão de gênero (APA, 2011), devido suas definições semelhantes.

valores sexuais do indivíduo. Primeiramente, Malott (1996) inclui a expressão de gênero como orientação sexual, sendo que ela está associada a identidade de gênero. Em segundo lugar, a discriminação do que é expressão de gênero e estilo de comportamento fica imprecisa e é tratada como a mesma coisa.

Para Malott (1996) os valores sexuais dizem respeito a qual estimulação sexual é reforçadora para determinada pessoa e advinda de qual fonte (pessoa do sexo oposto, pessoa do mesmo sexo, objetos, etc), logo, diz respeito à orientação sexual. Sem abordar pormenores, pode-se afirmar que heterossexuais valorizam estimulação sexual advinda de pessoas do sexo oposto, homossexuais valorizam estimulação sexual advinda de pessoas do mesmo sexo e bissexuais valorizam a estimulação sexual advinda de pessoas de ambos os sexos. Estilos de comportamento aproximam-se do conceito de expressão da identidade de gênero, pois Malott (1996) estabelece-os como comportamentos determinados culturalmente que definem como homens e mulheres devem sentar-se, andar, falar, etc.

Malott (1996) cita o estudo de Barlow, Reynolds, e Agras (1973 apud Malott) no qual ensinaram um homem transexual a ter estilo de comportamentos típicos masculinos, como andar, falar e sentar de maneira diferente do estilo considerado feminino emitido até então. Os experimentadores conseguiram ensinar novos comportamentos de acordo com expressões do gênero masculino, mesmo com o fato da família e a comunidade terem o ensinado a agir como uma menina de acordo com o sexo assignado no nascimento.

Por essa razão, Malott (1996) afirma que o estilo de comportamento sexual “feminino” ou “masculino” é aprendido e depende de contingências de reforçamento ou punição.

Considerar que as expressões de gênero, enquanto comportamentos, sejam aprendidas e mutáveis pode parecer impossível para alguns. Malott (1996) faz uma comparação entre aprender um estilo comportamental novo e aprender uma língua nova. Seria impossível para a maioria dos anglofônicos falar espanhol sem soar como estrangeiro, por tratar-se de um comportamento complexo e novo que se sobreporia a um previamente instalado com bastante dificuldade. Mesmo assim, não se considera que falar a língua original seja um comportamento inato, ao contrário da crença geral sobre o inatismo de comportamentos relacionados à sexualidade. Assim como as contingências que controlam a utilização de determinada língua na comunidade verbal, as contingências controladoras dos estilos sexuais são sutis e em constante presença (Malott, 1996).

Pode-se discutir orientação sexual a partir da consideração sobre a estimulação física de zonas erógenas. Malott (1996) diz que ela própria tem valor reforçador inato, produto da história filogenética com a função de aumentar as chances de reprodução e sobrevivência da espécie. Mas e quanto ao objeto ou pessoa que serve como fonte estimuladora? O autor argumenta que a estimulação sexual é reforçadora a despeito de por quem ela é estimulada, sendo que certas fontes de estimulação passam a ser aversivas pelo emparelhamento com outros estímulos, como

reprovação verbal de terceiros, dizendo que o ato é vergonhoso ou pecado. O argumento central de Malott (1996) pode ser resumido com o seguinte trecho:

(...) tudo isso sugere para mim que nós nascemos bissexuais ou até mesmo multissexuais (ou seja, suscetíveis a reforços sexuais de uma ampla variedade de fontes). É somente por meio de nossa história comportamental que nós nos tornamos mais focados em nosso comportamento sexual e nas nossas preferências por e aversões contra fontes específicas de estimulação sexual. (Malott, 1996, p. 130, tradução nossa)

O emparelhamento entre certas práticas sexuais – como o sexo anal, pré ou extramatri-monial e a relação homossexual – e estímulos verbais como “imoral”, “errado” ou “nojentto”, além de punições físicas e exclusão de círculos sociais, explicam o caráter aversivo que tais práticas exercem em certas pessoas (Malott, 1996). Por isso é comum pessoas transexuais e homossexuais sentirem-se culpadas, angustiadas, além de perderem empregos e laços familiares, serem vistas como prostitutas e relacionadas ao vírus da AIDS. Tal análise é válida para o outro lado da dicotomia aceitável/inaceitável ou correto/errado. Pode-se dizer que os sentimentos envolvidos no relacionamento amoroso heterossexual e dentro da norma são compreendidos como sensações corporais geradas pela interação do sujeito com as contingências, sendo este sentimento resultante da aprendizagem do que a sociedade descreve a respeito do que se sente. Ou seja, os sentimentos positivos são igualmente construídos por

relações comportamentais, não havendo algo de positivo inerente ou essencial em qualquer tipo de relação. Historicamente, quem ditou as regras do comportamento sexual no mundo ocidental foi principalmente a Igreja Católica, contando com o apoio da educação e do governo, das agências de controle como define Skinner (2003/1953). Os comportamentos aceitáveis e condenáveis definidos pelas agências de controle têm relação com o interesse da sobrevivência e manutenção do poder da própria agência (Skinner, 1987). Como uma forma de enfrentar e desconstruir padrões rígidos e que já não se aplicam às características do contexto social atual, ou seja, regras que não correspondem a contingências, movimentos sociais como o Movimento LGBT e o feminismo lutam por mudanças nas descrições de regras presentes nas leis e em outras práticas culturais.

Utilizando-se de dados de pesquisas sobre comparações entre culturas e espécies, Malott (1996) defende que não há espaço para argumentações a favor do inatismo da heterossexualidade. Bonobos, também conhecidos como chimpanzés pigmeus, podem ser considerados bissexuais (de Waal, 1995, citado por Mallot, 1996) e ratos machos criados desde o nascimento sem contato com fêmeas engajam-se em relações sexuais entre eles (Moss, 1924, citado por Mallot, 1996). Segundo Marvin Harris (1989, citado por Malott, 1996), a homossexualidade na Grécia Antiga não somente era valorizada, mas também era oficialmente sancionada para os guerreiros, que tinham jovens aprendizes como parceiros sexuais. O sexo entre os homens tornava os guerreiros mais efetivos

em batalha. De acordo com Malott (1996), não haveria razão para tanto controle aver-sivo legal e religioso contra práticas sexuais não procriativas se os seres humanos fossem heterossexuais por natureza.

Malott (1996) mostra-se bastante crítico ao comentar pesquisas que investigaram o papel dos genes e das estruturas biológicas na orientação sexual. As pesquisas realizadas com o intuito de verificar a correlação entre as estruturas biológicas e a homossexualidade não eliminaram a possibilidade da atuação de elementos ambientais. Além disso, há possíveis interesses de patologizar a diversidade sexual e resgatar o determinismo biológico, como nas pesquisas médicas do século XIX. No caso da pesquisa de Hamer (1993, citado por Malott, 1996), “afirmava-se uma aparente transmissão materna da orientação homossexual masculina baseada em uma ligação entre marcadores no DNA do cromossomo X e a orientação sexual masculina” (p. 130). Entretanto, não foi descartada a possibilidade da criação da mãe ser determinante na formação do comportamento sexual da criança. Outra pesquisa (Ezzell, 1991, citado por Malott, 1996), estabeleceu uma correlação de dados entre aglomerados celulares na parte frontal do hipotálamo em homens heterossexuais e homossexuais, mostrando que os últimos apresentam menor quantidade de massa na estrutura do hipotálamo. Mesmo assim, Malott (1996) aponta que, nessa pesquisa, não fica claro se a estrutura cerebral é causa ou consequência da orientação sexual, criticando o controle de variáveis nos estudos.

Apesar da determinação biológica não estar clara para a formação da identidade de gênero e da orientação sexual apontadas pelos autores discutidos, desconsiderar previamente a estrutura e o funcionamento do corpo, como os genes e os hormônios, seria desconsiderar a história filogenética e o corpo humano como produto de tal história. Sem o corpo, não haveria comportamento, nem reprodução e sensação de prazer sexual. Skinner (1990), entendendo o comportamento humano como fruto da filogênese, ontogênese e da história cultural, defende um diálogo entre disciplinas como a Etologia, a Fisiologia, a Psicologia e a Antropologia, sem que os respectivos objetos de estudo e os princípios explicativos sejam mesclados ou confundidos de maneira ingênua. Skinner (1990) aponta que a fisiologia explica o corpo como “máquina bioquímica”, em sua composição e funcionamento, enquanto ciências que lidam com a variação e seleção de comportamentos explicam o porquê do corpo comportar-se como tal, ou o corpo “como ação”, como exemplos de ciências da variação e seleção estão parte da Etologia e da Antropologia e a Análise do Comportamento. Nesse sentido, pesquisas que deixam de olhar ou ignoram totalmente as variáveis biológicas desconsideram a complexidade e a multiterminação do comportamento.

A partir dessas discussões, de uma forma sintética, orientação sexual pode ser definida comportamentalmente como uma tendência estável a engajar-se em obtenção de estimulação sexual advinda de alguma fonte reforçadora, como uma pessoa do mesmo sexo (homossexual), pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto (bissexual), ou advinda por

uma pessoa de outro sexo (heterossexual). A pessoa assexual não apresenta essa tendência, podendo-se pensar sua adequação na presente definição de orientação sexual. A tendência é entendida como produto da história de reforçamento por meio de contingências mantidas pela comunidade que emparelham práticas sexuais e fontes de estimulação como certo/moral e errado/imoral. Abordou-se a identidade de gênero, principalmente na compreensão de como ocorre a expressão de gênero. Nesse sentido, a identidade de gênero é composta por padrões comportamentais, estilos de vestimenta, cortes de cabelo e demais características que são diferencialmente reforçados em contingências sociais. O sentir-se bem como homem ou mulher pode ser entendido como um produto de tais contingências, sendo que os sentimentos variam de acordo com o valor reforçador ou punitivo das mesmas. Pelas consequências produzidas nas interações sociais, padrões “femininos” e “masculinos” são estabelecidos.

Conclusão

Segundo as pesquisas e autores utilizados neste estudo, pode-se concluir que a identidade de gênero e a orientação sexual são determinadas principalmente pela história de vida, sendo esta intimamente permeada pelo contexto cultural. Segundo as pesquisas comentadas por Malott (1996), fatores biológicos como genes e hormônios têm pouca atuação sobre a identidade de gênero e orientação sexual. Futuras pesquisas devem considerar as recentes produções a respeito desses

fatores biológicos, avaliando sua influência sobre aspectos da sexualidade. Mesmo Malott (1996) negando a influência de fatores biológicos na sexualidade, a história filogenética é essencial para se compreender a evolução e funcionamento do corpo humano, seus órgãos sexuais e a suscetibilidade ao contato sexual.

Abordou-se neste texto aspectos culturais enquanto influências sobre a orientação sexual e a identidade de gênero dos indivíduos, priorizando as contingências no âmbito ontogenético. Futuras pesquisas podem considerar o terceiro nível de seleção mais profundamente, tomando a própria evolução das práticas culturais relacionadas à sexualidade como objeto de estudo.

O Comportamentalismo Radical contribui para a discussão da diversidade sexual, pois permite que a sexualidade seja compreendida nos domínios dos três níveis de seleção do comportamento. A análise de contingências mostra-se útil e produtiva para a discussão científica em oposição a explicações que atribuem unicamente a causas internas ou puramente biológicas as diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Por elucidar que se trata de um aspecto influenciado e construído no mundo, no ambiente físico e social, com possibilidade de manipulação de variáveis, isto traz compromissos éticos e práticos para atuações do profissional que trabalha com a sexualidade, como no campo terapêutico e das políticas públicas. A importância deste estudo reside num contexto de discussão no qual argumentos e discursos visam naturalizar e criminalizar práticas sexuais que fujam dos padrões heteronormativo e cisgênero. A

interpretação analítico-comportamental exposta parece inserir-se em discussões atuais que tratam da identidade de gênero e da orientação sexual para além dos binarismos, uma vez que Mallot (1996) ressalta a rigidez e contraprodutividade, no contexto de estudos

científicos, de rótulos como gay, lésbica etc, apresentando uma visão abrangente da sexualidade. No entanto, é válido evidenciar que a delimitação de alguns grupos no campo das políticas públicas possibilita compreender e suprir suas demandas.

Referências

- Abib, J. A. D. (2001). Arqueologia do behaviorismo radical e o conceito de mente. In Guilhardi, H. J.; Madi, M. B. B. P.; Queiroz, P. P. & Scoz, M. C. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 7, pp. 20-35). Santo André, SP: ESETec.
- Adelman, M. (2000). Paradoxos da identidade: A política de orientação sexual no século XX. *Revista de sociologia e política*, (14), 163-171. doi:10.1590/s0104-44782000000100009
- American Psychological Association. (2009). *Answers to your questions: About individuals with intersex conditions*, Washington, DC. Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/intersex.pdf>
- American Psychological Association. (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC. Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/orientation.pdf>.
- American Psychological Association. (2011). *Answers to your questions: About transgender people, gender identity and gender expression*, 2, Washington, DC. Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.pdf>.
- Brasil (2010). Ministério da Saúde. *Cadernos de Atenção Básica. Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva*. Brasília.
- Corino, L. (2008). *Homoerotismo na Grécia antiga – homossexualidade e bissexualidade, mitos e verdades*. BIBLOS, Rio Grande: Dep. de Biblioteconomia e História, 18, 19-24.
- Fideles, M. N. D., & Vandenberghe, L. (2014). Psicoterapia analítica funcional feminista: possibilidades de um encontro. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. 16 (3), 18-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3p18-29>

- Guerin, B., & Ortolan, M. O. (2017). Analyzing domestic violence behaviors in their contexts: violence as a continuation of social strategies by other means. *Behavior and Social Issues*, 26, 5–26. doi: 10.5210/bsi.v.26i0.6804
- Jesus, B. et al. (2008). *Diversidade sexual na escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo, SP: ECOS.
- Lessa, S. (2012). *Abaixo à família monogâmica!* São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Lopes, C. E.; Laurenti, C. & Abib, J. A. D. (2012). *Conversas pragmatistas sobre Comportamentalismo Radical*. São Paulo, SP: ESETec.
- Malott, R. W. (1996). A behavior-analytic view of sexuality, transsexuality, homosexuality, and heterosexuality. *Behavior and Social Issues*, 6 (2), 127–140. doi:10.5210/bsi.v6i2.288
- Martins, A. P. V. (2004). *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.
- Ruiz, M. R. (2003). Inconspicuous sources of behavioral control: The case of gendered practices. *The behavior analyst today*, 4(1), 12–16. doi:10.1037/h0100005
- Silva, E. C., & Laurenti, C. (2016). B. F. Skinner e Simone de Beauvoir: “a mulher” à luz do modelo de seleção pelas consequências. *Revista Perspectivas*, 7(2), 197–211. doi: 10.18761/pac.2016.009
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193–216.
- Skinner, B. F. (1977). Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, 5, 1–10.
- Skinner, B. F. (1978). *O Comportamento Verbal*. São Paulo, SP: Cultrix. (Trabalho originalmente publicado em 1957).
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501–504.
- Skinner, B. F. (1987). Why we are not acting to save the world. In B. F. Skinner, *Upon further reflection* (pp. 01–14). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice–Hall.
- Skinner, B. F. (1990). Can Psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206–10.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 11.ed. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (2004). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo, SP: Cultrix, 9 ed. (Trabalho originalmente publicado em 1974).

Stearns, P., N. (2007). *História das relações de gênero*. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Szasz, T. (1978). *A Fabricação da Loucura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores SA.

Vieira, L. L. F. (2009). As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana. *Mal-estar e Subjetividade*, 9 (2), 487-525.

Zordan, P. B. M. B. G. (2005). Bruxas: Figuras de poder. *Estudos Feministas*, 13(2), 331. doi:10.1590/s0104-026x2005000200006

Práticas Educativas Docente: Contribuições das Habilidades Sociais para uma Formação Ética

*Educational Practices Teacher: Contributions
of Social Skills to an Ethical Training*

Mariana Batista

Universidade Estadual de Londrina - UEL
maribatistaferreira@gmail.com

Camila Muchon de Melo

Universidade Estadual de Londrina - UEL
camuchon@hotmail.com

Resumo

Professores, como agentes de controle, podem funcionar como modelos e ambiente social para a emissão de comportamentos socialmente relevantes de seus alunos, maximizando o papel socializador da escola. Este estudo objetivou avaliar na literatura Analítico-Comportamental estratégias e efeitos de intervenções direcionadas às práticas educacionais de docentes do Ensino Fundamental I na promoção de comportamentos pró-éticos e prossociais junto aos aprendizes. Realizou-se uma revisão bibliográfica considerando trabalhos nas bases de dados: Banco de Teses Capes, Index Psi Teses, IBICT, LILACS, PePSIC e SciELO, catalogados entre 2004 a 2014. Foram selecionados sete estudos que atenderam as palavras-chave “práticas educativas docentes” e “habilidades sociais”. Os programas analisados, de treinamento em Habilidades Sociais com docentes, funcionaram como estratégia para desenvolvimento

e aprimoramento de práticas educativas positivas e reconhecimento do papel do professor como agentes no processo educacional de seus alunos, viabilizando a socialização e escolarização dos aprendizes a partir da redução de problemas de comportamento e aumento no desempenho acadêmico. Portanto, concluiu-se que a condução de intervenções com professores é relevante dada a sua amplitude e ao seu caráter preventivo, especialmente junto a crianças na primeira e segunda infância.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas educativas de professores;
“Comportamentos pró-éticos e prossociais”;
Behaviorismo Radical; Ensino Fundamental;
Habilidades Sociais

O presente trabalho é fruto de Iniciação Científica apoiado pela Fundação Araucária:
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná

Abstract

Teachers, as control agents, can function as models and social environment for the emission of socially relevant behaviors of their students, maximizing the socializing role of the school. This study aimed to evaluate in the analytical-behavioral literature strategies and effects of interventions directed at the educational practices of primary school teachers in the promotion of ethical and prosocial behaviors among apprentices. A bibliographic review was carried out considering works in the databases: Banco de Teses Capes, Index Psi Teses, IBICT, LILACS, PePSIC and SciELO, cataloged between 2004 and 2014. Seven studies were selected that met the keywords “practices Educational teachers” and “social skills”. The programs analyzed, of training in Social Skills with teachers, functioned as a strategy for

developing and improving positive educational practices and recognition of their role as agents in the educational process of their students, enabling the socialization and schooling of learners by reducing behavioral problems and increase academic performance. Therefore, the conduction of interventions with teachers is relevant given their breadth and their preventive character, especially with children in the first and second childhood.

PALAVRAS-CHAVE

Teaching practices of teachers; “pro-ethical behavior and prosocial”; Radical Behaviorism; Elementary Education; Social Skills

O Compromisso Social da Escola com a Formação Integral do Aprendiz

A formação ética no processo educacional mobiliza, no cenário nacional, esforços para que a notoriedade dos conteúdos curriculares ceda espaço a uma ênfase na formação ético-moral dos educandos, como meio de viabilizar a compatibilidade entre os conteúdos aprendidos e as demandas sociais (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonaccorsi, 2013a). Essa tendência encontra apoio em planos políticos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) que, alicerçada na Constituição de 1988, estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A

proposta do PCN consiste no desenvolvimento do aluno para a participação social efetiva a partir da aprendizagem de novas alternativas de ação e no Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), além de programas de ação do governo federal (Corrêa, 2008, p.12); (Rocha & Carrara, 2011).

Skinner definiu a educação como uma agência de controle que guarda como característica o “estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum momento futuro”

(Skinner, 1953/2003, p. 256). Seu interesse nos processos educacionais, especificamente, nas diferentes redes de relações que se estabelecem no contexto escolar, permitiu uma análise do sistema educacional como uma rede de relações que não envolve, apenas, professor-aluno, mas aqueles “que organizam o sistema educacional” (Skinner, 1968/1972, p. 218). Essas pessoas, como parte de um sistema, determinam a política a ser adotada e estabelecem os objetivos de ensino a serem alcançados. Dessa forma, estão sujeitas a contingências que também devem ser analisadas.

Nesta direção, Pereira, Marinotti e Luna (2004) afirmaram que o conceito de Educação contempla (1) as diferentes relações imediatas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno dentro de uma sala de aula e, (2) o quadro político-econômico que responde pela formulação de políticas públicas, considerando suas prioridades. Assim, o processo de Educação não se resume apenas ao ensino de conteúdos curriculares, mas também, a preocupação com a formação integral de indivíduos a partir da promoção de autonomia e capacidade de operar no meio de forma crítica e efetiva.

A escola consiste em um espaço privilegiado, pois ocorrem relações que pretendem ser educativas. Esse espaço constitui-se em uma das primeiras e mais fundamentais instâncias que permite contato com conceitos fundamentais para uma convivência respeitosa, cooperativa e construtiva, fornecendo assim, a base para valores éticos que constituem alguns dos pilares da formação cidadã. Por

essa razão, uma função social da escola é preparar o indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural, por meio da implantação de estratégias que permitam a construção e manutenção de comportamentos sociais adequados, possibilitando a capacitação da população para desenvolver valores compatíveis com a cidadania (Bolsoni-Silva, Almeida-Verdu, Carrara, Melchiori, Leite, & Calais, 2013b; Lopes, 2013; Zanotto, 2004).

Delineamentos culturais e políticas públicas são discutidos como estratégias no campo da educação a fim de desenvolver cidadania e gerar uma sociedade mais preocupada e voltada para a promoção dos direitos humanos e comportamentos pró-éticos e prossociais. Dentre as possíveis práticas, programas de treinamento para o desenvolvimento de habilidades sociais são considerados na medida em que contribuem para produzir consequências positivas, de longo prazo, para o indivíduo – favorecendo repertórios comportamentais pró-éticos e prossociais – e para a sociedade (Carrara, Bolsoni-Silva, & Almeida-Verdu, 2006). A importância das habilidades sociais (HS) para a infância vem sendo amplamente discutida na literatura, em função do seu papel decisivo na socialização, pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança (Bolsoni-Silva, et al., 2013b; Borelli, 2016; Del Prette & Del Prette, 1999, 2005, 2011; Rocha & Carrara, 2011;).

De maneira geral, o termo HS é usado por diferentes autores para “designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas

que envolvem interações sociais” (Bolsoni-Silva, 2002, p. 2). Em consonância, Del Prette e Del Prette (2001, p. 31) afirmam que o termo faz referência “às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais”. Ou ainda, como um conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal na qual se maximizem os ganhos e se reduzam as perdas para as pessoas envolvidas numa interação social (Del Prette & Del Prette, 1999).

Os termos “comportamentos pró-éticos” e “comportamentos prossociais” correspondem a “comportamentos preliminares” que funcionam como pré-requisitos e são compatíveis com o exercício de interações sociais cooperativas, construtivas e dirigidas à busca da equidade e justiça social (Rocha & Carrara, 2011). Borelli (2016) afirma que o desenvolvimento de um senso de cidadania – comportamentos com base no respeito aos direitos humanos – relaciona-se à apresentação de comportamentos prossociais como comunicar-se, manter amizades, mostrar empatia, cooperar, compartilhar, entre outros que somados a valores éticos – daí decorre o termo pró-ético – favorecem uma convivência coletiva mais respeitosa e harmoniosa.

De uma perspectiva behaviorista radical, falar de HS é falar sobre comportamento e, desta forma, como qualquer outro comportamento, não apresenta diferenças no que tange as leis que o regem. Assim, a análise baseia-se no modelo de seleção por consequências, proposto por Skinner (1981), apoiada no conceito

de contingência de três termos e de relação funcional entre eventos antecedentes, respostas e suas consequências. Dessa perspectiva, o desenvolvimento de uma habilidade reflete uma história de aprendizagem, em que os comportamentos julgados como socialmente habilidosos foram aprendidos ao longo da história de vida do indivíduo e mantidos pelas consequências produzidas no contexto atual. Logo, uma habilidade não é atribuída à pessoa, não é entendida como algo inerente a mesma, como um traço de sua personalidade ou como um aspecto hereditário/inato (Gresham, 2009), mas sim como produto das interações do indivíduo.

A construção de um repertório socialmente eficiente depende das relações sociais do indivíduo. Cabe à comunidade verbal a tarefa de ensinar quais comportamentos são adequados e como emití-los para produzir uma relação com o outro mais efetiva. O ensino pode realizar-se por meio de discriminações de estímulos, controle de respondentes envolvidos em respostas emocionais, tais como a ansiedade e a raiva, manipulação de consequências aversivas (evitar ou fugir de interações sociais negativas) e positivas (elogiar ou expressar opinião de forma assertiva, por exemplo) (Gresham, 2009). Por esta razão, o conceito de HS adotado, neste estudo, será o cunhado por Lopes (2013) que tem por definição “um construto descritivo de classes de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo (obtenção de estimulação social desejável) ou negativo (redução ou eliminação de estimulação indesejável) que contribuem para a competência social” (Lopes, 2013, p. 21).

A adoção de programas de HS em contextos educacionais justifica-se ao considerar a função do professor como mediador das relações sociais da criança com seus colegas. A função mediadora do professor pode: 1) ampliar ou restringir as oportunidades de interação em sala de aula; 2) expressar de formas desejáveis rejeição ou aceitação nos relacionamentos entre os alunos; 3) oferecer modelos adequados ou inadequados de relacionamento com as crianças, influenciando na qualidade dessas interações (Del Prette & Del Prette, 2005). Por meio das interações entre professor-aluno é possível a construção de repertórios sociais que possibilitem aos alunos lidarem com as demandas, com adversidades, pessoas e problemas da vida cotidiana, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento global do indivíduo (Borelli, 2016; Lopes, 2013; Skinner, 1953/2000).

Todavia, é necessário que os professores discriminem a importância de se comportarem de forma socialmente habilidosa, tanto no que diz respeito à sua vida pessoal, quanto em sua atividade profissional para que promovam contextos socialmente habilidosos para seus alunos. Portanto, para que professores sejam capazes de discriminarem sua função como promotores de repertórios socialmente relevantes junto aos alunos, bem como para a maximização do papel socializador da escola, a implementação de programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) deveria ocorrer no contexto escolar, com a participação efetiva do professor, principal mediador das relações interpessoais nesse espaço (Lopes, 2013). Professores, como

agentes de controle, podem funcionar como modelos e como ambiente social relevante para a emissão de comportamentos de seus alunos (Skinner, 1953/2003). Como um mediador, contribui de forma significativa para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e acadêmico dos aprendizes, ao mesmo tempo em que favorece a redução de problemas emocionais e de comportamento (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998).

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi analisar na literatura Analítico-Comportamental estratégias e efeitos de intervenções direcionadas às práticas educacionais de docentes do Ensino Fundamental I na promoção de comportamentos pró-éticos e prosociais junto aos aprendizes. A escolha por delimitar a pesquisa ao Ciclo I baseou-se na revisão de Luizzi e De Rose (2010) que sugeriu que intervenções preventivas junto a crianças na primeira e segunda infância exibiram resultados consistentes, bem como apresentaram maiores chances de serem bem-sucedidas.

Método

Procedimento

Foi realizada uma revisão bibliográfica que contemplou trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) e publicações científicas desenvolvidas nos últimos 10 anos. Foram considerados trabalhos catalogados no período de 2004 a 2014. As bases de

dados consultadas foram: Banco de Teses da Capes; Index Psi Teses, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT); LILACS; PePSIC e SciELO.

A pesquisa se deu a partir da combinação dos seguintes descritores: programas de treinamento em habilidades sociais, educação, professores, comportamentos pró-éticos, comportamentos prossociais, análise do comportamento e ensino fundamental. O critério de seleção dos textos foi baseado na identificação de pelo menos dois descritores no título. O critério de recuperação foi estabelecido com base na leitura preliminar dos resumos dos trabalhos. Foram selecionados aqueles que atenderam aos objetivos da pesquisa: desenvolvimento de programas de capacitação em HS ou comportamento pró-éticos e prossociais cujo público-alvo consistiu em docentes do Ensino Fundamental I.

Análise de Dados

No que concerne ao tratamento dos dados, os trabalhos foram lidos e classificados, por meio da análise das propostas dos programas de capacitação, sendo distribuídos em categorias previamente elaboradas: (1) Estrutura e Temas abordados na Intervenção, (2) Práticas utilizadas e (3) Objetivos pretendidos com as práticas; (4) Efeitos observados quanto ao (a) comportamento de professores e (b) comportamento dos alunos.

Resultados

Foram selecionados sete estudos, sendo dois artigos, três dissertações e duas teses que atenderam aos critérios descritos anteriormente. Na Tabela 1 a seguir são descritas informações para identificação dos textos selecionados, bem como a posição de cada um na presente investigação.

Tipo de Texto	Referência no trabalho	Título	Autor(es)	Revista ou Programa de Pós-Graduação	Base	Ano de Publicação
Artigo	1	Formação ética para a cidadania: Reorganizando contingências na interação professor-aluno.	DA ROCHA, J. F.; CARRARA, K.	Psicologia Escolar e Educacional	SciELO	2011
Artigo	2	Ampliando Comportamentos Pró-Éticos dos Alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental.	BOLSONI-SILVA, A. T, et al.	Temas em Psicologia	SciELO	2013 ^a

Tabela 1 (Parte 2). Apresentação dos textos analisados.

Dissertação	3	Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção.	VILA, E. M.	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar	IBICT	2005
Dissertação	4	Avaliação dos efeitos da variação de estímulos para a generalização de habilidades sociais.	FACCO, F. N.G.	Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da UEL	IBICT	2008
Dissertação	5	Ensino de habilidades sociais educativas a professores de crianças deficientes visuais: Validação social e experimental.	GRASSI, P. F.	Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da UEL	IBICT	2009
Tese	6	Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem.	MOLINA, R. C. M.	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar	IBICT	2013
Tese	7	Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos.	LOPES, D. C.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar	IBICT	2013

Tabela 1 (Parte 2). Apresentação dos textos analisados.

A descrição dos resultados foi organizada em categorias previamente estabelecidas a partir da identificação de elementos comuns aos programas de intervenção apresentado por cada estudo. A Tabela 2 a seguir apresenta os elementos identificados durante a análise dos textos.

A Tabela 2 apresenta oito elementos básicos constituintes do processo de intervenção e

avaliação que compuseram os programas de capacitação em HS analisados. 28,5% dos estudos avaliados contemplaram todos os elementos alvo de análise (estudos seis e sete), 28,5% dos textos analisados abrangem sete dos oito elementos (estudos um e cinco) e 43% dos estudos apresentaram seis elementos na estrutura de seus programas (estudos dois, três e quatro).

Elementos	Presença / Ausência no texto						
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7
Capacitação prévia sobre princípios básicos da Análise do Comportamento e do campo das Habilidades Sociais.					X	X	X
Elucidação dos conceitos básicos do campo das habilidades sociais e da Análise do Comportamento durante a intervenção.	X	X	X	X	X	X	X
Descrição da estrutura do programa (formato da sessão e temas).	X	X	X	X	X	X	X
Descrição dos recursos utilizados.	X		X	X	X	X	X
Apresentação precisa dos objetivos em termos comportamentais pretendidos com os recursos selecionados para a intervenção	X	X	X	X	X	X	X
Promoção de condições para o desenvolvimento de Análise Funcional.	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação formal ou descrição de desempenho dos professores	X	X	X		X	X	X
Avaliação formal ou descrição de desempenho dos alunos	X	X		X		X	X

Tabela 2. Presença ou ausência de elementos constitutivos da análise.

A partir da identificação dos elementos constituintes dos programas de capacitação, os dados levantados foram sistematizados nas categorias descritas anteriormente. A categorização foi elaborada a partir dos elementos em comum a esses estudos. As Tabelas 3 e 4 sintetizam os resultados por categorias. A Tabela 3 apresenta a descrição dos resultados quanto à identificação da

estrutura desses programas e principais: (1) temas abordados na intervenção, (2) práticas utilizadas e (3) objetivos pretendidos com as práticas. A Tabela 4 apresenta os resultados quanto aos efeitos das intervenções sobre o comportamento dos professores e alunos.

Categorias			
Estrutura e temas abordados na intervenção		Recursos utilizados nas intervenções	Objetivos pretendidos com as práticas
Estrutura	Eixos temáticos		
<p>(1) parte inicial: Discussão de acontecimentos da semana que envolveram a habilidade discutida e/ou tarefas de casa estruturadas;</p> <p>(2) parte central: (a) fornecimento de conceitos - exposição teórica dialogada acerca do tema e aplicação de recursos; (b) modelos de atuação; (c) experiências práticas e/ou vivências;</p> <p>(3) parte final: Solicitação de tarefas.</p> <p>Capacitação e/ou elucidação sobre princípios básicos da Análise do Comportamento:</p> <p>(A) relação contingente entre uma situação ambiental, sua ação e uma consequência que a segue;</p> <p>(B) seu papel na ampliação e manutenção de repertórios socialmente habilidosos.</p>	<p>Expressão de Sentimento Positivo: Elogio, <i>Feedback</i> Positivo, Afetividade e Empatia;</p> <p>Habilidades Sociais de Direito, Cidadania e Assertividade: resolução de conflito, expressão sentimento negativo, manejo de comportamento e lidar com críticas;</p> <p>Habilidades Sociais Educativas: arranjo de contingências para atividades pedagógicas e interativas.</p>	<p>Atribuição e discussão de tarefas de casa;</p> <p>Aplicação de vivências pertinentes ao tema de cada sessão;</p> <p>Uso de instruções verbais;</p> <p>Encorajamento de auto exposição;</p> <p>Modelagem;</p> <p>Modelação;</p> <p><i>Role-playing</i>;</p> <p>Reforçamento positivo;</p> <p>Análise funcional;</p> <p>Feedback informativo e positivo.</p>	<p>Melhorar a comunicação e relacionamento com o docente e entre os discentes;</p> <p>Promover o comportamento de valorizar diferencialmente os comportamentos dos discentes;</p> <p>Promover comportamento empático (lidar e ensinar a lidar com sentimentos);</p> <p>Promover comportamento assertivo (lidar e ofertar modelos de comportamentos adequados frente a situações de enfrentamento)</p> <p>Favorecer manejo comportamental;</p> <p>Possibilitar condições de compreender a contingência de três termos, os processos comportamentais e realizar análise funcional;</p> <p>Favorecer condições para discriminar possíveis recursos facilitadores da aprendizagem;</p> <p>Organizar contextos potencialmente educativos e interativos;</p>

Tabela 3. Sistematização dos principais elementos constituintes dos programas de intervenção analisados.

Efeitos	Comportamento dos Professores	Comportamento dos alunos
<p>Relacionamento interpessoal e aspectos emocionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação de práticas educativas: desenvolvimento e/ou aprimorando de repertórios mais adequados - comportamentos alternativos a reações agressivas e/ou passivas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expressão de afeto e elogio.</i> • <i>Valorização de comportamentos adequados dos alunos.</i> • <i>Acolhimento de sentimentos negativos e críticas dos alunos.</i> • <i>Críticas construtivas – Apontamentos sobre o comportamento e valorização de aspectos positivos dos alunos.</i> • <i>Correção de comportamentos inadequados dos alunos e solicitação de mudança de comportamento de forma assertiva.</i> • Remoção ou redução dos problemas de interação social – professor-aluno e aluno-aluno; • Aprimoramento do repertório de auto-observação e autoconhecimento; • Identificação de sua função como modelo para promoção de comportamentos socialmente valorizados (efetivos); • Identificação de sua função como promotor de condições de ensino – análise das condições de ensino relacionando suas práticas aos efeitos produzidos nos comportamentos dos alunos. • Condução de análises funcionais; • Oferta de suporte à tarefa: oferta de pistas verbais ou recursos concretos para os alunos realizarem a tarefa; • Sentimento de domínio da sala de aula: as docentes aumentaram a frequência de respostas como manter a classe interessada e envolvida na tarefa proposta, estabelecer limites e regras bem instituídas em situações prévias e relataram entusiasmo e aumento na autoestima e autoconfiança; • Sentimentos de valorização, satisfação, bem-estar e entusiasmo quanto ao seu desempenho interações mais adequadas entre os alunos, sugerindo melhora no relacionamento em sala de aula; • Sentimento de segurança e de “capacidade” no manejo de conflitos e comportamentos de seus alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Redução do número de crianças com indicativo de problemas de comportamento; • Redução na porcentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem; • Desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica: emissão de questionamentos e análises quanto aos diferentes contextos em que estão inseridos; • Aumento na frequência de comportamentos de participação nas aulas por meio do arranjo e de atividades pedagógicas que maximizaram interações sociais com o docente e entre os alunos. • Aumento na frequência de comportamentos de respeito, expressão de afeto e valorização do outro colega ou do próprio professor; • Desenvolvimento de relacionamentos interpessoais mais empáticos, amistosos e respeitosos tanto com os docentes quanto com os pares; • Redução de conflitos e problemas de comportamentos em sala de aula; • Ganhos nos repertórios acadêmicos dos alunos; • Identificação e validação de sentimentos.

Tabela 4. Efeitos observados no comportamento de docentes e discentes pós-intervenção.

Discussão

Os estudos avaliados (e.g. Facco, 2008; Grassi, 2009; Lopes, 2013; Molina, 2003; Rocha & Carrara, 2011; Vila, 2005) apresentaram (a) intervenção apoiada em sólida fundamentação teórica (todos os estudos contemplaram o item elucidação dos conceitos básicos do campo das habilidades sociais e da Análise do Comportamento durante a intervenção e três apresentaram capacitação prévia sobre os princípios comportamentais – Tabela 2), (b) condições aos participantes para descrever comportamentos de acordo com conceitos éticos, sociais e de cidadania (todas as intervenções promoveram apresentação precisa dos objetivos em termos comportamentais aliados aos recursos selecionados, proporcionando condições para o desenvolvimento de análises funcionais – Tabela 2) e (c) prática que fosse eficaz para produzir comportamentos socialmente habilidosos em detrimento de respostas agressivas, viabilizando redução de conflitos, dificuldades de interação e de competência acadêmica, favorecendo, dessa forma, a socialização e escolarização dos alunos.

Os resultados apontaram que a condução de práticas educativas mais positivas, pelos docentes, favoreceu o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais e reduziu conflitos e problemas de comportamentos, sugerindo que repertórios inassertivos, especialmente agressivos tendem a diminuir de frequência à medida que alunos são expostos a outras formas de se comportar. Os programas avaliados sugeriram haver uma relação direta entre sua aplicação (todos os

estudos contemplaram as seguintes categorias: elucidação dos conceitos básicos do campo das habilidades sociais e da Análise do Comportamento durante a intervenção; descrição da estrutura do programa – formato da sessão e temas; apresentação precisa dos objetivos em termos comportamentais pretendidos com os recursos selecionados para a intervenção; promoção de condições para o desenvolvimento de análise funcional; exceto o estudo dois para categoria descrição formal dos recursos utilizados – Tabela 2) e as consequências observadas após a intervenção (Tabelas 4). Foi possível perceber, nas Tabelas 3 e 4 que as estratégias estabelecidas favoreceram: (1) promoção da aquisição de comportamentos socialmente valorizados (efetivos) por meio de instruções e modelos; (2) a possibilidade do aperfeiçoamento do desempenho dos comportamentos efetivos para que sejam emitidos em maior frequência. Dito de outra forma, “ensinar” especificamente como desempenhar um comportamento social a partir da promoção de arranjos apropriados das situações que antecedem o comportamento e das consequências que o seguem, favorecendo a discriminação das diferentes situações; (3) a remoção ou redução dos problemas de interação social que podem derivar-se de padrões socialmente indesejáveis.

De maneira geral, quanto à estrutura da intervenção, a condução das sessões (Tabela 3) potencializou a possibilidade de observação, identificação e análise de variáveis que influenciam o comportamento dos docentes, seja para aprimorar repertórios adequados

já presentes, seja para desenvolver comportamentos socialmente habilidosos em detrimento de práticas educativas negativas (apresentação dos objetivos em termos comportamentais e promoção de análises funcionais foram identificados em todos os estudos). O estabelecimento da estrutura dos programas a partir da análise inicial das necessidades dos docentes e discentes, seguidos da descrição precisa de objetivos de ensino em termos comportamentais, bem como dos recursos utilizados como condição de ensino atendeu aos fundamentos de uma educação baseadas nos princípios comportamentais (Kubo & Botomé, 2001; Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009). O planejamento de atividades estruturadas com instruções bem organizadas e protocolos facilmente compreensíveis parecem ter sido elementos fundamentais para a efetividade do processo de intervenção (Tabela 3).

A organização dos temas em três grandes eixos – (1) Expressão de Sentimento Positivo: Elogio, Feedback Positivo e Afetividade; (2) Habilidades Sociais de Direito, Cidadania e Assertividade: resolução de conflito, expressão de sentimento negativo, manejo de comportamento e lidar com críticas; (3) Habilidades Sociais Educativas: arranjo de contingências para atividades pedagógicas e interativas – descreve demandas cotidianas e comuns ao contexto escolar. Embora, o estabelecimento dos temas contemplados nos programas derivou-se da análise inicial das necessidades de cada escola, verificou-se que as dificuldades vivenciadas pelos docentes e discentes assumiram função similar. Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2002, 2005,

2010, 2011) afirmaram que um dos principais problemas enfrentados pelos humanos se relaciona a área de relacionamento interpessoal. Frequentemente, nos estudos dos autores os eixos temáticos em questão são destacados como os principais prejuízos no que tange aos repertórios comportamentais.

Os dados da avaliação dos efeitos das intervenções (Tabela 2) sugeriram que 43% dos estudos (1, 2, 6 e 7) buscaram verificar as consequências alcançadas a partir das avaliações de desempenho tanto dos alunos quanto dos professores antes e depois da etapa de intervenção. Enquanto 28,5% avaliaram apenas o comportamento das crianças (estudos 3 e 5) e 28,5% avaliaram somente os repertórios dos professores (estudos 4 e 5). Considerando as práticas descritas na Tabela 4, de modo geral, o treino em Habilidades Sociais funcionou como uma estratégia importante para alterar os *déficits* de aquisição de comportamentos socialmente competentes, os *déficits* de desempenho encontrados e aprimorar os repertórios adequados já existentes. Os resultados em termos de efeitos das intervenções, descritos na Tabela 4, sugeriram que os professores alcançaram mudanças positivas em relação às habilidades sociais apresentadas, tanto no que concerne a modificação de seu próprio desempenho, quanto na promoção de HS em seus alunos, além de redução de comportamentos problemáticos como efeito indireto do treino.

O comportamento das crianças foi avaliado positivamente em todos os estudos analisados direta (71% via instrumentos – Tabela 2) ou indiretamente (29% descrição pelas

docentes) pós intervenção. Os dados indicaram que os educandos tornaram-se capazes de desenvolver relacionamentos interpessoais mais empáticos, amistosos e respeitosos tanto com os docentes quanto com seus pares. Além disso, observou-se redução de conflitos e problemas de comportamento e aumento no desempenho acadêmico dos alunos.

Problemas de comportamento podem ser entendidos “como *déficits* e/ou excessos comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, que por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem” (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003, p.94). Considerando essa definição, Bolsini-Silva (2003) e Lopes (2013) destacaram que tais problemas podem configurar-se em um conjunto de comportamentos que interferem, “bloqueiam” os desempenhos acadêmicos e de HS. Geralmente, crianças com baixo rendimento acadêmico tendem a apresentar mais problemas de comportamento que, por sua vez, podem dificultar o rendimento escolar. Problemas de comportamento podem representar um dos principais fatores que limitam a ampliação de repertório social de uma pessoa, porém não o inviabilizam (Del Prette & Del Prette, 2005).

Déficits em HS e/ou baixa competência social estão associados a diferentes indicadores negativos de desenvolvimento infantil em crianças com dificuldade de aprendizagem comparadas a crianças que não apresentam dificuldade, tais como autoconceito negativo e repertório mais deficitário em HS. Cabe destacar que a autora chama atenção para relações bidirecionais

entre HS, problemas de comportamentos e funcionamento acadêmico, bem como para o fato de que intervenções nessa relação poderiam restaurar possíveis comprometimentos (Bolsoni-Silva, 2003). Considerando a frequência de problemas de aprendizagem e de comportamento na escola, os investimentos em intervenções poderiam ser direcionados a promoção de programas de treinamento em HS na escola, tanto para a promoção de desenvolvimento, quanto para estabelecer condições para minimização desses problemas (Bolsoni-Silva, 2003; Lopes, 2013).

O desempenho dos professores sugeriu benefícios com a aprendizagem e aprimoramento de suas práticas educativas, indicando que programas de THS podem ser imprescindíveis para substituir práticas negativas que parecem estar relacionadas a problemas comportamentais das crianças. Considera-se que o treinamento dos professores possibilitou aprimorar suas práticas e reconhecer seu papel como agentes no processo educacional de seus alunos, principalmente como modelos para o desenvolvimento de comportamentos considerados socialmente adequados, pois funcionam como ambiente social relevante para a emissão desses comportamentos por seus alunos. Por essa razão, Bolsoni-Silva, et al (2013b) alegam que a aplicação desses programas é de extrema importância para uma adequada formação dos professores, seja para ajudá-los a usar as práticas educativas positivas que já possuem, seja para auxiliá-los a identificar *déficits* e desenvolver as habilidades necessárias, tornando-os aptos para lidarem com os desafios que atravessam o ensino do conteúdo acadêmico e social.

Os relatos dos professores sugeriram, ainda, que as práticas implementadas produziram “efeitos emocionais” descritos como: sentimentos de valorização, satisfação quanto ao seu desempenho; “segurança” no manejo de conflitos e comportamentos de seus alunos, além de interações mais adequadas entre os alunos, sugerindo melhora no relacionamento em sala de aula (Tabela 4). É importante que professores sejam treinados sobre o manejo de comportamentos de seus alunos, promoção de habilidades sociais infantis e habilidades de enfrentamento de situações conflituosas dentro do contexto escolar.

Isso pode permitir aos docentes, com alta probabilidade, condições de produzir consequências reforçadoras para si e para os demais indivíduos do grupo social em que estão inseridos, especialmente para seus alunos, assumindo ainda função de modelo. Programas THS viabilizam a alteração de padrões indesejáveis e aumentam a competência social de um indivíduo em diferentes contextos. Possibilitam a aprendizagem de estratégias e habilidades interpessoais a fim de melhorar as respostas de uma pessoa e/ou promover a aquisição de comportamentos necessários em tipos específicos de situações sociais, bem como reduzir problemas de comportamentos concorrentes (Del Prette & Del Prette, 2001, 2011).

Por fim, ao incluir a capacitação e/ou elucidação sobre princípios básicos da Análise do Comportamento observou-se maior apropriação por parte dos professores quanto à relação contingente entre uma situação ambiental, sua ação e uma consequência que a

segue, bem como seu papel na ampliação e manutenção de repertórios socialmente habilitados (estudos 5, 6 e 7). Cabe salientar que os resultados descritos nos trabalhos que adotaram a capacitação prévia sobre os princípios comportamentais foram mais efetivos para os docentes na promoção de repertórios mais hábeis em (a) analisar funcionalmente as contingências de ensino, (b) relacionar seu comportamento com os comportamentos de seus alunos, (c) manejar comportamento e resolver conflito interpessoal e (d) programar condições de ensino mais efetivas. Ao mesmo tempo, a avaliação dos alunos apontou redução significativa na apresentação de comportamentos problemas, aumento na frequência de comportamentos cooperativos e amistosos e aumento no desempenho acadêmico comparados aos demais estudos.

A importância em se trabalhar de forma consistente os conceitos da Análise do Comportamento reside no fato de que é imprescindível para a obtenção de resultados positivos que os professores estejam de acordo com a concepção adotada pelos promotores do programa. Conforme Luizzi e De Rose (2010, p.66), é de suma relevância que os professores tenham pleno entendimento dos referenciais teórico e empírico que norteiam as atividades e das “práticas inadequadas de socialização favorecem que as crianças ingressem na escola com baixo preparo para as tarefas sociais, emocionais e cognitivas que lhes são exigidas”.

Bijou (2006) discutiu a aplicação dos princípios comportamentais à educação justificando que essa ação promoveria professores hábeis

em gerenciar contingências e programar condições de ensino efetivas. O autor discutiu que os efeitos dessa capacitação poderiam ser a satisfação dos docentes em relação às suas práticas ao observar de forma concreta o progresso de cada aluno, bem como sentimentos de segurança, confiança e responsabilidade, que podem favorecer a reavaliação das condições de ensino quando um aprendiz não apresentar desempenho esperado.

A colocação de Bijou (2006) se relaciona com a diferença discutida por Skinner (1974) em não saber apenas o que fazer, mas como fazer. A análise funcional como recurso facilitaria os educadores avaliar sua prática, entender as variáveis que influenciam nos resultados do processo de ensino, além de propor novas formas de ensinar e explorar conteúdos não programados. A adoção da perspectiva analítico-comportamental como norteadora da intervenção revela, em última instância, que o desenvolvimento de uma habilidade reflete uma história de aprendizagem, em que comportamentos julgados como socialmente habilidosos foram aprendidos ao longo da história de vida de um indivíduo e mantidos pelas consequências produzidas no contexto atual. Portanto, padrões deficitários e dificuldades em relações interpessoais que deles resultam revelam uma história de aprendizagem e frente a um rearranjo de contingências podem ser alterados, inviabilizando a noção de que um padrão é imutável e inerente a um sujeito Lopes (2013).

Em consonância, Forteski (2013) afirma que quando o professor não é capaz de analisar

funcionalmente as contingências da situação de ensino, frequentemente, não é capaz de perceber que seu comportamento está relacionado ao comportamento de seus alunos, ou seja, tem efeitos sobre o aprendiz, assim como não identifica que discentes desmotivados são produtos de arranjos ambientais. Ensinar docentes a analisar funcionalmente seu comportamento é relevante para que eles fiquem sensíveis aos efeitos do seu comportamento e, desta forma, entendam que sua prática pode gerar mudanças, empreendendo as alterações necessárias, tal como foi possível observar frente aos resultados dos estudos analisados.

Considerações Finais

A literatura aponta a relevância de programas de THS eficazes na promoção de comportamentos pró-éticos e prossociais, a fim de contribuir para o fortalecimento da compreensão da função da escola no desenvolvimento de indivíduos. Os resultados dos estudos analisados sugeriram que esses programas foram efetivos em produzir mudanças no repertório de HS e desempenho acadêmico, além de minimizarem problemas de comportamento. Os programas atuaram como uma valiosa estratégia preventiva, especialmente quanto a inviabilização de impactos negativos, sobretudo prejuízos socioemocionais e comportamentais que podem interferir nas relações interpessoais e no ajustamento da criança em etapas posteriores de seu desenvolvimento.

Sugeriram, ainda, que intervenções com professores são uma estratégia efetiva, de amplitude vasta e consistente no que concerne à prevenção de problemas de aprendizagem e de comportamento, dada a possibilidade de se conduzir um trabalho junto ao público geral (todos os alunos) ou para populações com características específicas (alunos com TDAH ou com problemas de comportamento, por exemplo). Os programas, em sua grande maioria, visam propor um treinamento sobre manejo dos comportamentos dos alunos e investimentos no ensino de habilidades sociais dos mesmos (Lopes, 2013).

O desenvolvimento de estudos que avaliam a eficácia e eficiência dos programas em THS favorecem a compreensão da função do professor como um facilitador para a aprendizagem de comportamentos pró-éticos e prossociais dos alunos, colaborando para o entendimento das contingências que favorecem uma formação pautada em valores éticos e comprometida com a cidadania. Possibilitam, ainda, considerar que a preparação do professor como um pilar fundamental na construção de um sistema de ensino eficaz pressupõe

uma análise das contingências que atuam sobre o seu comportamento e o planejamento para sua mudança. Entende-se que o papel do docente assume relevância social quando o educador considera seu compromisso com o futuro da sociedade, haja vista que, neste espaço, os alunos compartilham uma jornada significativa de seu tempo. Essa jornada pode ser ainda mais intensa ao se ponderar a implantação da Escola em tempo integral, fazendo deste um ambiente de significativas e variadas relações sociais.

É importante ressaltar que, em alguns estudos analisados (Tabela 2), a descrição dos procedimentos não foi tão bem detalhada, especialmente quanto aos recursos utilizados ou esteve ausente a avaliação e/ou descrição de desempenho de um dos públicos-alvo (alunos ou professores). Destaca-se a importância em se conduzir estudos que priorizem esses elementos como base de dados consistentes para a replicação de intervenções e como modelos para promoção de programas ao longo dos anos escolares, tornando a atividade uma proposta curricular (Lopes, 2013).

Referências

- Bijou, S. (2012). O que a psicologia tem a oferecer à educação – Agora!. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(2), 287–296. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i2.818>
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2) 233–242. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3311>

- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300011>
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013a). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A., Almeida-Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013b). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 348-359. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04>
- Borelli, L. M. (2016). *Análise Comportamental da Cultura e Educação: O papel do professor no ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, Brasil
- Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., & A. C. Moreira-Verdu. (2006). A. C. Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: Análise conceitual e projetos de intervenção. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição* (pp 334-35). Santo André: ESETec.
- Carvalho, G. S., Silva, S. Z. da, Kienen, N., & Melo, C. M. de. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em análise do comportamento*, 5(2), 93-105.
- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades Sociais e Educação: Programa de intervenção para professores de uma escola pública* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, Brasil.
- Del Prette, A. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), p. 591-603, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000300016>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1999), *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002) *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005), *Psicologia das habilidades sociais na infância: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010) Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A.P. Del Prette (Orgs), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 23-38). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. da. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Facco, F. N. G. (2008). *Avaliação dos efeitos da variação de estímulos para a generalização de habilidades sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Forteski, R. (2013). A crítica ao verbalismo na educação: O posicionamento behaviorista de revisão da formação docente. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 7(12), 223-236. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v7e122013223-236>
- Grassi, P. F. (2009). *Ensino de habilidades sociais educativas a professores de crianças deficientes visuais: Validação social e experimental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento e habilidades sociais: Uma visão geral. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Luizzi, L., & Rose, T. M. S. de. (2010). Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. *Temas em Psicologia*, 18(1), 57-69.
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

- Pereira, M. E. M, Marinotti, M, & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: Contribuições da Análise do Comportamento. In M. M. Hübner & M. M. Marinotti (Eds), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 11–32). Santo André: ESETec.
- Rocha, J. F. da, & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Psicologia escolar e educacional*, 15(2), 221–230. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200004>
- Santos, G. C. V. dos., Kienen, N., Viécili, 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. <http://doi.org/10.5380/psi.v13i1.12279>
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1953).
- Skinner, B. F. (1968/1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: Herder (Obra original publicada em 1968).
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213 (4507), 501–504.
- 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, São Carlos, Brasil.
- Zanotto, M. L. R (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In M. M. Hübner & M. M. Marinotti (Eds.), *Análise do Comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 33–48). Santo André: ESETec.

Processos Educacionais Pautados em Metodologias Ativas

Educational Processes based upon Active Methodologies

Aline Beckmann Menezes

alinebcm@gmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage

gotardelo@gmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo

O processo educacional deve ser compreendido a partir de sua abrangência de todo o percurso educativo, de forma articulada, indo além da noção convencional de ensino-aprendizagem. É constituído assim desde o planejamento dos objetivos educacionais, pautado na noção de desenvolvimento de competências, até estratégias avaliativas crítico-reflexivas. Uma forma de estruturar este processo é a partir da adoção de metodologias ativas. Tais metodologias têm por características essenciais: 1) o protagonismo do aprendiz; 2) a autonomia deste aprendiz; 3) sua formação crítica e social. Podem ser, assim, aplicadas em qualquer contexto educacional, desde intervenções pontuais até como elementos constituintes do projeto político pedagógico. O presente trabalho se propõe a apresentar a perspectiva do uso de metodologias ativas no processo educacional por meio de exemplos aplicados de práticas educacionais. Espera-se contribuir com um contato inicial com a literatura da área, de modo a favorecer a aplicação futura em contextos educacionais variados dos tópicos discutidos.

PALAVRAS-CHAVE

Metodologias ativas; Processo educacional; Educação; Escola.

Abstract

The educational process must be understood through its impact on the whole educational path, beyond the traditional teach-learn approach. Therefore, it involves since planning educational goals, based upon the concept of competencies development, until critical and reflexives evaluation strategies. One way to organize this process is with active methodologies. These methodologies have some essential characteristics: 1) apprentice protagonism; 2) apprentice autonomy; 3) social and critical formation. They might be applied to any educational context, with timely interventions or even as constitutive aspects of the politic and pedagogical project. It is expected to contribute with an initial contact with this literature, enabling future implementation of what is discussed in distinct educational contexts.

KEYWORDS

Active methodologies; Educational Process; Education; School.

O presente capítulo é derivado de um Minicurso apresentado no XXIV Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, realizado no dia 07 de setembro de 2017, sob o título: "Processos Educacionais Pautados em Metodologias Ativas".

Este é um Artigo de Revisão de Literatura (ARL) que propõe uma aproximação dos princípios e diferentes modelos de Metodologias Ativas de Ensino e a Análise do Comportamento.

Por se tratar de um ARL, seu objetivo é organizar e integrar criticamente conteúdos já produzidos anteriormente, de modo que não são apresentadas informações sobre procedimentos de busca, descritores e locais utilizados (Hohendorff, 2014). Assim, o material-base aqui analisado foi selecionado a partir de sua relevância para a área e adesão ao tema em estudo.

A discussão está aqui organizada nas seguintes seções: Processo educacional, onde é apresentada a concepção aqui adotada; Metodologias ativas, onde o tema é introduzido a partir de suas características definidoras e então são apresentados exemplos de metodologias ativas muito utilizados em outras áreas mas pouco conhecidos na comunidade analítico-comportamental (Aprendizagem Baseada em Problemas; Metodologia da Problematização pelo Arco de Magueres; e Processo do Incidente); Metodologias Ativas na Perspectiva da Análise do Comportamento, onde um paralelo entre as premissas já apresentadas e o referencial analítico comportamental é sintetizado; e, por fim, as considerações finais do trabalho.

Processo Educacional

Apesar da expressão “processo educacional” ser utilizada de forma recorrente na literatura. Observa-se pouca preocupação

em refletir sobre o seu real significado. Em alguns contextos, pode ser encontrada como sinônimo de “processo de ensino-aprendizagem”; de “processo de ensino”; de educação; ou mesmo de formação. Considerando que tais expressões acabam por denotar sentidos estanques, opta-se no presente texto por utilizar o sentido atribuído por Anastasiou (1998) ao termo “ensinagem”. Para a autora, o termo apresenta a inerente implicação do ensino na aprendizagem e vice-versa, enfatizando sua perspectiva processual.

Deste modo, propõe-se discutir o processo educacional como envolvendo tanto ensino quanto aprendizagem de forma indissociada. Nesse sentido, aprender estaria relacionado ao próprio processo de desenvolvimento humano e seria mais eficaz em situações de horizontalidade, que favoreçam a identificação da influência mútua entre estes elementos constituintes do processo.

Falar de processo não pode ser apenas uma questão vocabular. Implica, acima de tudo, desconstruir a fragmentação usualmente feita entre planejamento docente, metodologias de ensino e avaliação. Essa reflexão é também proposta por Kubo e Botomé (2001), que enfatizam que “ensinar” é um verbo que se refere a um processo que pressupõe a interação entre, pelo menos, dois organismos. Desta forma, propõem que o processo ensinar-aprender implica na análise do comportamento do aluno como decorrência do comportamento docente – logo, interdependentes. Nessa perspectiva, o docente deve estar sob controle tanto de estímulos contextuais (como objetivos de aprendizagem)

quanto do comportamento do discente, que passa a ter a função de indicar a eficácia do comportamento docente. Para tal, os autores destacam a relevância do planejamento docente – o qual vem sendo discutido, estudado e defendido em diversas publicações analítico-comportamentais (como Gianfaldoni, Rubano, de Assis & Zanotto, 2015; Henklain & Carmo, 2013; Skinner, 1974).

O planejamento docente deve, assim, identificar o contexto no qual se insere a disciplina (ou curso, ou conteúdo etc.). Este contexto pode se referir ao Projeto Político Pedagógico, à série ou ao semestre, ao cenário sociopolítico... É importante que o professor inicie seu planejamento com clareza do quadro geral no qual sua atuação será inserida. Só a partir de então poderá desenvolver objetivos de aprendizagem que deixem claro o que se pretende alcançar no fim do processo. Esse processo decisório é apresentado por Kubo e Botomé (2001), que destacam as demandas sociais da comunidade como ponto de partida docente e o profissional formado como o resultado almejado – cabendo ao professor traçar um percurso que os conecte. Por fim, cabe ao professor identificar quais as competências que pretende favorecer que sejam desenvolvidas (Kaslow et. al., 2004). Para maior eficácia nesse processo, Brandão (2012) propõe que estas competências sejam descritas de forma clara, apresentando comportamentos observáveis e passíveis de mensuração. Esse autor destaca, ainda, que tais competências devem ser compostas com conhecimentos (os conteúdos em si, o que o aprendiz deve saber, o comportamento verbal a ser

emitido); habilidades (como aplicar o conhecimento, o que o aprendiz deve saber fazer); e atitudes (o comportamento ético e social, o modo como o aprendiz deve se comportar enquanto aplica tais conhecimentos).

Kaslow et al. (2004) destacam a importância da clareza das competências a serem desenvolvidas para que o professor seja capaz de definir sua metodologia de ensino e sua avaliação. Deste modo, ao traçar seus objetivos de aprendizagem e ao definir as competências, o professor deve planejar também como avaliará o sucesso do processo educacional.

Desta forma, propõe-se uma mudança de perspectiva ante a concepção convencional de avaliação, usualmente restrita a conteúdos. Tendo por base as propostas de Luckesi (2010), compreende-se que a avaliação “não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos” (p.6). Essa mudança de perspectiva proposta por ele, implica em uma concepção multidimensional que permita que diferentes habilidades sejam exigidas do aprendiz, possibilitando o desempenho das competências de forma complexa e diversa no próprio processo avaliativo. Deve ser, também, inclusiva, de modo a possibilitar que todos aqueles que serão avaliados tenham condições de apresentar o que foi aprendido. O autor afirma ainda que a avaliação deve ser escalonada, avançando do nível mais baixo ao mais elevado de dificuldade, o que favorece tanto que ocorra aprendizado durante a própria avaliação quanto que o professor possa diagnosticar se a aprendizagem está efetivamente ocorrendo.

A função diagnóstica da avaliação merece destaque, pois ela amplia a função do ato de avaliar de algo restrito à hierarquização de desempenhos para o próprio planejamento em si, afinal, caso seja identificado que a aprendizagem não ocorreu como esperado, deve ser revisto o processo e viabilizados recursos que favoreçam tal aprendizagem. Como afirma Barbosa (2008, p. 2),

A avaliação assume uma dimensão orientadora, cooperativa e interativa, onde os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também reorientar o trabalho docente e a construção dos projetos pedagógicos.

Assim, o resultado da avaliação não é apenas a “nota” obtida pelo aluno, mas um diagnóstico do desenvolvimento individual de cada aprendiz, do desenvolvimento coletivo da turma, da eficácia do processo de ensino aplicado. São avaliados, assim, o aprendiz, a turma, a disciplina, o professor – pois é da interação entre todos estes componentes que se poderá inferir o sucesso (ou não) do processo educacional.

Skinner (1964) criticava a aplicação de testes como medida de fracasso escolar, o qual era interpretado como total responsabilidade do aluno. Nesta mesma direção, Carolina Bori defendia um processo de ensino no qual um dos princípios básicos consistia em que “a cada aprendizagem, em lugar de notas, o aluno deveria ter conseqüências informativas, tanto técnicas como sociais, conforme seu

desempenho” (Kubo & Botomé, 2001, p.2). Essa preocupação com uma nova função para o processo de avaliação pode ser percebida ainda em propostas como a programação de contingências de ensino no modelo de “aprendizagem sem erros” (Melo, Carmo & Hanna, 2014). Estes autores defendem, a partir de uma vasta linha de pesquisa já existente, a aprendizagem gradual de desempenhos precisos, com a evocação de poucas respostas emocionais e de esquiva da tarefa e/ou do professor. Para tal, todavia, a avaliação deve ter a função de nortear a tarefa docente de planejamento de novas contingências e ou arranjos de estímulos que favoreçam a aprendizagem. A avaliação não poderia ser, assim, um fim em si mesma, mas uma importante fonte de informações para o planejamento contínuo do processo ensinar-aprender.

Muito tem sido discutido quanto a como desenvolver e avaliar as competências propostas. A tendência educacional atual tem sido da utilização de metodologias ativas. Considerando o potencial destas metodologias dentro da perspectiva educacional aqui adotada, o foco do presente texto será, assim, a apresentação do conceito de metodologias ativas e descrição dos limites e possibilidades de algumas das mais relatadas na literatura da área.

Metodologias Ativas

A ênfase em metodologias ativas tem sido muito forte em especial no ensino superior, fazendo parte inclusive das Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação como Medicina (Brasil, 2001); Odontologia

(Brasil, 2002); Engenharia (Ribeiro, 2005). Contudo, sua proposição não é tão nova e nem restrita a este nível de ensino (Leite, Cunha & Schneider, 2017), muito menos à realidade nacional.

A origem das metodologias ativas remonta ao Relatório Delors (Delors et al, 1996) desenvolvido a partir de uma conferência da Unesco sob influência filosófica do pragmatismo de John Dewey, que destacava (entre outras coisas) a importância de aprender-a-aprender. Neste relatório foram definidos, então, os chamados quatro pilares da educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

Para favorecer tais pilares, foram propostas metodologias que fossem centradas no aprendiz. Isto implica mais do que a simples designação de atividades a serem desempenhadas pelos alunos, mas no envolvimento deste aprendiz no seu processo de construção do conhecimento. Assim, para uma metodologia ser considerada ativa ela precisa atender três critérios (Berbel, 2012; Diesel, Baldez & Martins, 2017):

Protagonismo do aprendiz – Aprendiz toma parte e é o foco dos processos decisórios. O professor muda seu papel, devendo não mais apresentar suas decisões sobre a condução do processo mas sendo um mediador da aprendizagem, compartilhando com os discentes a responsabilidade ante a definição dos percursos a serem percorridos.

Autonomia do aprendiz – Aprendiz toma as rédeas do processo de aprendizagem, de

modo que seu progresso se torna dependente diretamente de sua ação. Desta forma, é preciso que sejam desenvolvidos repertórios de estudo independente, de resolução de problemas e outros. Cabe ao professor, orientar e acompanhar o desenvolvimento destes repertórios.

Formação Crítica do Aprendiz – Aprendiz está apto a avaliar a eficácia de suas decisões, considerando as consequências sociais, acadêmicas e pessoais do que foi feito. Para tal, o professor deve favorecer a reflexão e avaliação contínua do processo educacional.

A utilização de metodologias ativas não é um “modismo” e sua operacionalização não significa que práticas que atendam tais critérios não possam ter sido implementadas em diferentes momentos da história, como é o caso do *Personalized System of Instruction* – PSI, proposto por Keller, em seu artigo clássico *Goodbye, teacher* (Keller, 1972/1999). Apesar do PSI não adotar a nomenclatura de “metodologia ativa”, nem atender plenamente todos os critérios aqui apresentados, é possível classificá-lo como uma importante proposição nessa direção. Contudo, a ênfase atual em sua utilização não é casual, mas decorre de mudanças socioculturais relevantes que precisam ser contempladas por mudanças na forma de se conduzir o ambiente educativo.

É interessante ressaltar que a adoção de metodologias ativas de ensino não representa uma abdicação da sistematização e rigor dos métodos de ensino – pelo contrário – por serem estratégias de ensino menos

previsíveis, demandam planejamento e atenção a todas as suas nuances ainda maior que os métodos convencionais. Caso contrário se correria o risco de incorrer na falácia da “aprendizagem espontânea”, duramente criticada por Skinner (1973/1978) e considerada por ele como pouco eficiente, facilitadora de concepções supersticiosas da realidade e até mesmo perigosas e danosas.

Atualmente, vive-se diante de um excesso de informações e de velocidade de transformações nunca antes observado. Enquanto um conhecimento científico demora mais de 10 anos para ser incorporado às salas de aula da educação básica (Arreguy & Ferreira, 2017), esta mesma informação está disponível a um toque na tela do celular do aprendiz. Assim, antes de ser um provedor de informações, é importante que o professor favoreça que o aprendiz desenvolva repertórios relevantes de análise crítica, seleção de informações e contestação. Isto favorece, ainda, que o conhecimento não fique defasado pois torna o aprendiz autônomo no seu processo de busca e produção de conhecimento (Bzuneck, 2010).

Outro benefício que pode ser apontado do uso de metodologias ativas refere-se a uma maior conexão com o “mundo real”, diminuindo os muros tão criticados, que separam a academia de comunidade externa (Coutinho, Folmer & Puntel, 2014). Desta forma, espera-se que este tipo de metodologia favoreça o desenvolvimento de cidadãos mais comprometidos socialmente, com habilidades para intervir na realidade e desempenhar autocrítica ante a própria atuação.

Essa é uma preocupação transversal em toda a obra de Skinner (para uma revisão, recomendamos a leitura de Araújo, 2008). Ao defender a aprendizagem de comportamentos que serão vantajosos para o futuro, a proposta de Skinner (1953) não era centrada apenas em vantagens individuais – mas, principalmente, vantajosos também para outros indivíduos e, assim, para a sobrevivência de uma cultura, com compromisso ético de “produção de liberdade, dignidade e qualidade de vida para todos os seus integrantes” (Henklain & Carmo, 2013, p.327).

Não existe nenhum protocolo padrão que especifique como devem ser aplicadas as metodologias ativas e nem que metodologias ativas existem, de modo que muito ainda precisa ser desenvolvido, implementado, estudado. Analisando as diversas experiências existentes, pode-se identificar, contudo, que há diferentes níveis de abrangência ao implementar metodologias ativas.

A forma mais abrangente, refere-se à construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) pautados em metodologias ativas. Isto implica em uma revisão da concepção da proposta educacional do curso e/ou da instituição como um todo, requerendo assim o engajamento de toda a comunidade – docentes, discentes, técnicos, comunidade externa. No Brasil, há vários casos em que isso tem sido feito especialmente nos cursos de nível superior da área de saúde, a partir da implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – da sigla em inglês – que será apresentada mais adiante) (Costa, 2011). Nos Estados

Unidos, por sua vez, isso já tem ocorrido em escolas de ensino fundamental, que têm sido reconfiguradas a partir da proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos (como o Buck Institute for Education, citado por Toyohara, de Sena, Araújo & Akamatsu, 2010). Ao reformular o PPP a partir desta proposta, finda-se o conceito de disciplinas e toda a dinâmica interacional entre a equipe precisa ser reestruturada, muitas vezes com implicações para a estrutura física da instituição também, já que as salas de aula convencionais passam a ser inadequadas ou insuficientes para a proposta pedagógica adotada.

A limitação das salas de aula em seus formatos convencionais não deveria surpreender. Historicamente, segundo Araújo (2011), o formato das salas de aula em filas de carteiras padronizadas e voltadas ao quadro-negro surge para atender uma demanda específica do final do século XVIII na Prússia – carência de material impresso e necessidade de homogeneidade do aluno (técnica e ideológica). Em 1974, Skinner critica a falta de avanços em transformar este cenário: predomínio de controle aversivo; atraso do contato com os (poucos) reforçadores; e ausência de planejamento de aproximações sucessivas com o comportamento final. Pode-se refletir que de 1974 até hoje já houve avanços, mas muito da estrutura física e social das escolas permanece (Paro, 2017). As alterações no PPP aqui descritas demandam, deste modo, mudanças significativas nesta estrutura e por isso não são facilmente aceitas pela comunidade escolar.

Tendo em vista as implicações descritas acima, é possível reduzir esta abrangência

e fazer a implementação das metodologias ativas em semestres ou períodos específicos. Nesses casos, grupos de professores precisam ser articulados para que durante um período específico pré-definido possam trabalhar conjuntamente a partir de uma (ou mais) metodologia ativa, possuindo, deste modo, formas comuns de produção e avaliação do conhecimento. Este formato pode ser observado em vários relatos de caso, tanto da educação básica, quanto do ensino superior (Berbel, 2012).

Considerando as dificuldades muitas vezes encontradas para que tais articulações sejam efetivadas, há a possibilidade do desenvolvimento de metodologias ativas circunscritas apenas a uma disciplina. Nesse caso, há uma articulação entre diferentes conteúdos da disciplina e entre o ensino e a avaliação, dentro de uma única disciplina. Apesar de ter suas limitações, há relatos de benefícios não só de aprendizagem quanto de engajamento em situações do tipo (Cohen, 2017).

Por fim, é possível ainda aplicar este tipo de metodologia de forma ainda mais restrita. Como em uma única aula ou em apenas um conteúdo específico (Massignani, Oliveira, Kubo & Botomé, 2012). Neste caso, o objetivo é favorecer o desenvolvimento de competências específicas e/ou a dinamização de conteúdos tradicionalmente enfadonhos e tediosos (Menezes, 2016).

Tendo por base o que foi apresentado até o momento e visando contribuir com a instrumentalização de docentes interessados na temática, serão apresentados a seguir

três exemplos de metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas; Metodologia da Problematização pelo Arco de Maguerez; e Processo do Incidente. Existem outros exemplos que não serão aqui descritos, seja por se caracterizarem como tecnologias de ensino mais específicas (como o uso de dramatização proposto por Massignani et al., 2012; ou a tutoria por pares proposta por Arreaga-Mayer, 1998) ou por já terem sido apresentados previamente na literatura analítico-comportamental e, assim, fugindo dos objetivos do presente trabalho (é o caso do *precision teaching*, ensino programado, PSI, *direct instruction* e *interteaching*, descritos por Henklain & Carmo, 2013, entre outros autores).

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

O PBL tem sido implementado de forma preponderante nos cursos brasileiros de nível superior da área de saúde, em especial nos de Medicina. Entretanto, pode-se esperar um crescimento nas demais áreas, já havendo registros de iniciativas em cursos de Engenharia (Toyohara et al., 2010) e da área de humanas (Soares, 2008).

Como o próprio nome diz, o PBL é estruturado a partir de “problemas” que são apresentados a grupos de poucos alunos, intitulados de “tutorias”. Um exemplo de problema utilizado no primeiro semestre da faculdade de Medicina da Universidade de Maastricht é apresentado por Costa (2011, p.2):

“CALAFRIOS”

Em uma tarde fria de maio você se sente “cansado” – suas pernas estão “pesadas”, os seus olhos estão “ardidos”, um pouco lacrimejantes. Mais tarde você sente alguns calafrios. Eles aumentam e embora você se deite e se cubra com vários cobertores, não consegue sentir-se confortável e treme continuamente. Isto dura uma hora e meia. A seguir, você começa a sentir calor e mesmo depois de tirar todas as cobertas, ainda transpira abundantemente. Sua mãe diz circunspectamente que você pegou uma “gripe”.

Explique os fenômenos.

De acordo com Berbel (1998), o problema precisa ser simples, conciso, focado, realista e com base em conhecimentos prévios que o aprendiz já possua. Deve demandar no máximo 16h de estudo para ser resolvido pelos integrantes da tutoria. Para que o problema possa atender estes requisitos e, ao mesmo tempo, contemple diferentes objetivos de aprendizagem, ele deve ser formulado por uma comissão interdisciplinar. A partir de uma perspectiva analítico-comportamental, pode-se dizer que o problema deve estabelecer contingências favoráveis para o comportamentos de estudo que se pretende evocar.

Tendo compreendido o que é o problema, faz-se necessário apresentar como funciona a tutoria. No PBL, as aulas tradicionais (bem como a noção de disciplinas) são abolidas. O processo educacional se dá em contextos diversificados compostos por tutorias, treinamento de habilidades psicomotoras e conferências temáticas.

Segundo Mamede (2001), as tutorias devem ser compostas por um tutor; um coordenador; um secretário; e debatedores. O papel de tutor é exercido pela figura docente, que aqui assume uma função distinta. O tutor deve favorecer que a tutoria se desenvolva de acordo com os objetivos de aprendizagem, podendo apresentar perguntas e sugerir alguns direcionamentos. Contudo, não lhe cabe responder o problema em si nem explicar o que não foi compreendido. O tutor tem por objetivo favorecer o estudo, a autonomia do aprendiz.

Todos os demais papéis são exercidos pelo corpo discente e não devem ser fixos, isto é, ao mudar o problema, os papéis devem ser redistribuídos. Cabe ao coordenador gerenciar a tutoria, no que tange as falas dos colegas e os direcionamentos necessários. Ao secretário, cabe o registro das falas e, principalmente, das decisões tomadas pelos debatedores. Esse registro pode ser feito em quadro na sala de tutoria, favorecendo o acompanhamento por todos, mas deve ser posteriormente compartilhado de modo que todos tenham clareza do que será investigado durante o tempo de estudo individual. Por fim, os debatedores devem discutir o problema tal qual se apresenta, construindo os caminhos para a sua resolução.

Mamede (2001) apresenta sete passos para uma tutoria – estrutura que facilita a sua compreensão. O primeiro passo seria a leitura coletiva do problema, momento no qual quaisquer dúvidas quanto a termos desconhecidos devem ser dirimidas a partir do uso de dicionário e do debate coletivo. O grupo deve, então identificar qual o problema proposto

pelo enunciado – no exemplo anterior, poderia ser discutido quais são os fenômenos apresentados que demandam explicação. O terceiro passo refere-se à formulação de hipóteses explicativas aos problemas identificados, a partir do conhecimento pré-existente. Nesse momento, o grupo deve debater e podem surgir hipóteses contraditórias. No quarto passo, o secretário deve resumir as hipóteses levantadas e então todos (inclusive o tutor) contribuem com a formulação dos objetivos da aprendizagem. O primeiro encontro é então encerrado pois o sexto passo se refere ao estudo individualizado, quando todos os aprendizes devem buscar alcançar os objetivos de aprendizagem. No segundo encontro ocorre o sétimo e último passo, que consiste na rediscussão do problema a partir do que foi estudado no passo anterior.

A participação na tutoria é avaliada não só pela frequência mas, principalmente, pela qualidade das contribuições. Dessa forma, é fundamental que haja uma Comissão de Avaliação formada de forma interdisciplinar por docentes que estabeleçam critérios claros do que e como serão avaliadas as tutorias. Tais critérios devem ser socializados com os aprendizes. Esta comissão deve também prever como serão avaliadas as habilidades psicomotoras.

O treinamento de habilidades psicomotoras refere-se ao desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas à prática profissional, podendo ser aplicado em contexto laboratorial ou de campo profissional. Como tudo no PBL, este treinamento tem caráter interdisciplinar. Assim, uma habilidade como “realizar anamnese” seria treinada e avaliada a partir

de múltiplos componentes, como os itens abordados, os equipamentos de proteção individual utilizados, a relação interpessoal estabelecida etc.

De acordo com Berbel (1998), a avaliação do PBL deve ser diversificada, a partir de módulos que contemplam vários problemas e múltiplas habilidades psicomotoras. Esta proposta é compatível com o que tem sido discutido no âmbito do desenvolvimento de competências.

Por fim, o PBL possui ainda conferências temáticas. Em geral, são ministradas por especialistas da área e ofertadas a aprendizes que já cumpriram determinados requisitos. As conferências têm por objetivo favorecer o contato com conhecimentos de ponta e a consolidação de conhecimentos já aprendidos – e não de introduzir informações.

A implementação do PBL não é fácil. Requer espaço adequado: as salas de tutoria devem ser menores (cada tutoria deve ter no máximo 10 aprendizes), com mesas centrais e quadro para registro; a biblioteca deve ser ampla e estruturada pois será utilizada por número elevado de aprendizes simultaneamente durante o passo de estudo individual; os laboratórios devem ser disponibilizados para a realização de testes, práticas e estudos ao longo do processo. Por sua vez, a equipe pedagógica precisa aderir à proposta pois o planejamento é coletivo e é fundamental que todos atuem de forma coerente com o que for planejado, favorecendo uma unidade na condução das atividades em geral. Por fim, o PBL traz implicações também ao perfil discente, pois requer que seus aprendizes

sejam autônomos, apresentem autogerenciamento e dedicação para que os objetivos sejam alcançados. Quanto ao perfil discente, muitos relatos informais discutem o impacto ao adentrar no PBL, gerando muitas reações adversas em um primeiro momento, contudo com crescente desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, de adesão à proposta pedagógica.

Método da Problematização pelo Arco de Maguerez

Introduzida no Brasil por Bordenave e Pereira (1982), a Metodologia da Problematização pelo Arco de Maguerez foi aprimorado e difundido por Berbel (1995), a partir da aproximação com o pensamento de Paulo Freire, em especial a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido.

De acordo com Berbel (1995), seu princípio básico implica que a aprendizagem deve partir de uma realidade, na qual são identificadas problemáticas ou os chamados “pontos chave” a serem trabalhados. O aprendiz deve, então, partir para a teorização, quando elaborará criticamente os elementos desta realidade, integrando múltiplos conteúdos teóricos. Após esta etapa, há o fechamento do arco, com a elaboração de hipóteses para solução e enfim um retorno à realidade com um propósito transformador.

Esta metodologia tem sido empregada por ambos os autores do presente texto, em experiências docentes em universidades públicas de Belém/PA, nos cursos de Enfermagem

(onde ocorre ao longo de todo o curso, abrangendo todas as disciplinas de cada semestre letivo) e Psicologia (restrita a uma disciplina). Com fins de ilustração para favorecer a compreensão, será descrita brevemente uma destas experiências.

A turma do segundo semestre do curso de Enfermagem foi dividida em cinco subgrupos. Todos os subgrupos visitaram uma escola estadual para observar a realidade, fazendo registros de potenciais situações problemas (como riscos de contaminação). Em reunião coletiva com os corpos discente e docente, foi feito um *brainstorm* sobre os pontos chave identificados, de forma interdisciplinar. Cada subgrupo definiu seu tema de trabalho e passou, então, a coletar dados específicos para fundamentar seu processo de teorização. Este ocorre a partir dos dados coletados e do levantamento de literatura pertinente, sob orientação e supervisão dos docentes envolvidos. As hipóteses de solução foram estruturadas e apresentadas na forma de um plano de trabalho que continha projetos de intervenção, como ações socioeducativas. Neste momento, os docentes estimulavam que as ações fossem também pautadas na concepção de metodologias ativas, isto é, os aprendizes elaboraram propostas que favorecem o empoderamento da comunidade na qual estão atuando. Após as aprovações dos planos, os subgrupos retornaram à comunidade e implementaram suas ações, como por exemplo, oficinas de construção e instalação de lixeiras para coleta seletiva; campanha de vacinação contra HPV; e orientações de higiene pessoal para os alunos público alvo

da educação especial. O resultado final foi socializado com toda a comunidade acadêmica em evento interno, favorecendo o debate crítico dos limites e dos alcances das ações efetivadas, bem como estimulando a autoavaliação de cada subgrupo.

Este tipo de metodologia implica um elevado grau de autonomia discente, devendo o corpo docente estar apto a orientar demandas inesperadas e acompanhar o processo de forma articulada e interdisciplinar. Um dos maiores benefícios observados, é o desenvolvimento de competências complexas, favorecendo um olhar mais abrangente sobre problemáticas reais.

Processo do Incidente

Uma metodologia ativa muito conhecida e usada com frequência, em especial nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, é o Estudo de Caso (Berbel, 1998). Considerando a provável familiaridade com essa proposta, ela não será desenvolvida no presente trabalho. Contudo, pode ser utilizada como ponto de partida para compreensão do Processo do Incidente.

A ideia do Estudo de Caso é propiciar um contato indireto com a realidade, utilizando a análise documental de experiências concretas ou fictícias, mas realistas. Contudo, uma limitação desta metodologia é que o aprendiz fica restrito a discutir uma experiência já apresentada, restringindo sua autonomia e sua responsabilidade na produção do conhecimento.

Surge, assim, a proposta do Processo do Incidente. Gil (1990) apresenta seis passos principais para a execução desta metodologia. A primeira consiste na apresentação do “incidente” de forma resumida. Diferentemente do Estudo de Caso, o incidente não deve conter informações demais, mas funcionar como um ponto de partida no processo decisório. O segundo passo consiste nos esclarecimentos acerca do incidente, que podem ser fornecidos pelo docente ou por outros aprendizes. A equipe deverá então estudar e discutir os possíveis encaminhamentos a serem feitos. O quarto passo é a apresentação da proposta da equipe de como lidar com o incidente, para qual o docente deve fornecer feedback – o mais breve e qualificado possível. Por fim, pode haver a socialização com a turma.

Em experiência realizada de forma pontual, em apenas uma aula, Menezes (2016) apresentou um mesmo incidente a múltiplas equipes em sala de aula. Ao passo que as equipes apresentavam propostas (passo quatro), a docente apresentava as consequências e a equipe deveria retornar ao passo três – estudando e discutindo o que fazer. Ao final, pôde-se observar que as equipes não só apresentaram diferentes formas de agir como, em consequência disto, obtiveram diferentes informações e consequências.

Esta metodologia demonstra-se pertinente quando se busca um contato indireto com a realidade, seja pela ausência de requisitos para a prática em campo ou seja por questões burocráticas institucionais. Apesar de ser desenvolvida em sala de aula, favorece a responsabilização do aprendiz sobre

a condução do caso, requerendo preparo docente e o fornecimento de recursos complementares às equipes.

Atualmente, uma das autoras do presente trabalho desenvolve esta metodologia de forma contínua abarcando uma disciplina inteira. Nessa experiência, o avançar da disciplina contribui com a construção das propostas que são complementadas com novos incidentes, em crescente de complexidade e influenciados pelas resoluções anteriores.

A disciplina em questão é intitulada “Psicologia e Educação Inclusiva” e possui como uma das competências a ser desenvolvida, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso, “atuar no contexto organizacional/institucional da escola, de modo a adequá-la para o atendimento da diversidade do alunado, inclusive das pessoas com necessidades especiais, com o intuito de promover sua inclusão social” (Universidade Federal do Pará, 2011, p. 6). Considerando que a disciplina não prevê carga horária prática, utiliza-se o Processo do Incidente com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da competência em questão. Assim, no primeiro dia de aula, a turma é dividida em equipes. Cada equipe recebe o primeiro incidente: uma ficha de matrícula de um aluno com deficiência. Eles são então contextualizados de que representam o setor de Psicologia da escola e devem pensar em como agir para favorecer a inclusão do aluno em questão, que acaba de se matricular na escola. Após estudo e discussão, cada equipe apresenta por escrito propostas de como lidar com esse momento inicial. Como feedback, recebem

as respostas de cada instrumento que utilizem (por exemplo, fichas de anamnese) e uma descrição de como foi o início das aulas. Essa descrição configura o segundo incidente. Progressivamente, as equipes vão planejando ações complexas para viabilizar a inclusão da criança fictícia.

Em avaliação da implementação dessa metodologia, Cohen (2017) encontrou que os alunos atribuíram em média notas 4,6 e 4,4 (máximo de 5) para os aspectos motivacionais e de assimilação de conteúdo. Foram destacados por eles a autonomia e a liberdade para buscar conhecimento e a aproximação com a prática, possibilitados pela metodologia.

Metodologias Ativas na Perspectiva da Análise do Comportamento

Como mencionado anteriormente, as metodologias ativas estão pautadas em três princípios: protagonismo, autonomia e formação crítica do aprendiz. Mas o que a Análise do Comportamento entende por cada um desses princípios?

O protagonismo pode ser entendido como o reconhecimento de que cada organismo é único e que se comporta de maneira idiossincrática, de modo que métodos convencionais de ensino, predominantemente homogêneos e predeterminados, são contrários à heterogeneidade do seu público-alvo. Ao colocar o aprendiz no centro do processo decisório

(como já proposto por Kubo & Botomé, 2001), as estratégias ativas de ensino criam condições para que as histórias filogenética, ontológica e cultural deste aprendiz sejam respeitadas e que os conteúdos trabalhados lhes sejam naturalmente mais relevantes. Essa proposta remete às considerações de Skinner (1987) sobre o que há de errado no mundo ocidental moderno, quando trata do distanciamento das consequências naturais das atividades laborais em si. Assim, ao adotar, por exemplo, a metodologia da problematização, o professor permite que o aprendiz selecione aspectos da realidade que lhe sejam mais relevantes (estímulos discriminativos) e cuja resolução lhe pareça mais impactante (reforçadora), de modo a estabelecer uma contingência natural para o processo de aprendizagem.

O respeito à autonomia se dá em função de que nas Metodologias Ativas a ênfase do processo de aprendizagem não está na topografia da resposta, mas sim em sua função. Deste modo, diferente das metodologias de ensino convencionais, o professor não espera uma reprodução sistemática de respostas reforçadas anteriormente e sim um caráter generativo na resolução de situações práticas, enfatizando a aquisição de classes de comportamento de ordem superior (Catania, 1999). O papel do professor, portanto, não é descrever a topografia a ser emitida em uma ocasião oportuna, mas apresentar a contingência em vigor em determinada situação. Tome-se o exemplo do PBL, em que o tutor não descreve o que os aprendizes devem fazer e sim qual o problema a ser resolvido (situação problema), os encoraja a emitirem respostas que levem

à sua resolução (respostas precorrentes) e fornece feedbacks (reforçamento diferencial), treinando assim repertórios úteis à resolução não apenas daquele problema, mas de problemas em geral.

Por fim, a formação crítica do aprendiz diz respeito a permitir que este vivencie direta (Metodologia da Problematização) ou indiretamente (PBL e Processo do Incidente) as consequências de suas ações. Ao trabalhar o processo de aprendizagem como parte de uma contingência natural, ou emular uma, o professor cria um contexto em que as consequências naturais prevalecem sobre as artificiais, o que é algo vantajoso no processo de aprendizagem (Velasco, 2016). Em um processo de ensino ativo, como o Processo do Incidente, por exemplo, a consequência do sucesso ou fracasso não se limita a um número, mas tem impacto na vida de uma pessoa ou da comunidade.

Sumarizando, o trabalho com metodologias ativas garante que o aprendiz seja respeitado em suas particularidades e que os conteúdos trabalhados e formas de trabalho lhe sejam relevantes; que a ênfase do produto da aprendizagem seja a função generativa do que é aprendido e não a reprodução de topografias estereotipadas; e que ao criar essas contingências naturais, adequadas ao organismo apto a aprender, cria-se condições em que as consequências do aprender são mais naturais e, portanto, mais relevantes para o aprendiz.

Considerações Finais

O presente texto não é um relato de pesquisa e não se pressupõe abarcar todas as discussões pertinentes à temática. Espera-se, ainda assim, ter contribuído com leitores iniciantes na área e/ou docentes interessados em utilizar metodologias ativas e em mostrar como esta área está intimamente ligada aos princípios comportamentais.

Sobre o aspecto revisional do texto, espera-se que as referências aqui apresentadas podem ser utilizadas como um ponto de partida. É importante ressaltar, todavia, que há a necessidade de mais publicações sobre o tema, tanto no formato de relato de experiências, quanto – e principalmente – enquanto pesquisas científicas, avaliando impactos do uso destas metodologias em diferentes componentes do processo educacional. Além disso, é fundamental que os analistas do comportamento comecem a incluir o termo Metodologias Ativas como descritor dos trabalhos publicados nesta temática, já que uma busca por este termo nas revistas brasileiras de Análise do Comportamento não encontrou uma única ocorrência. Considerando que muito do que é produzido em educação pela Análise do Comportamento pode ser considerado, em última instância, como exemplo de Metodologias Ativas, corre-se o risco de que essa produção seja sub difundida, já que não se está utilizando os descritores característicos da área.

A utilização de metodologias ativas pode parecer custosa e desafiadora, mas os autores aqui defendem, com base em experiência pessoal e em relatos da literatura, que o impacto sobre a aprendizagem, a motivação discente e a motivação docente

tornam este um caminho sem volta. Como afirmou Skinner (1973/1978, p.148), “quando encontrar seus métodos mais efetivos, a educação será quase totalmente dedicada à tarefa de estabelecer e manter uma melhor forma de vida”.

Referências

- Araújo, E. A. S. de. (2008). *Rediscutindo caminhos da contribuição da Análise do Comportamento para a educação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas.
- Araújo, U. F. (2011). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *ETD-Educação Temática Digital*, 12(esp.), 31-48.
- Arreguy, J. & Ferreira, P. (2017). *Escolas buscam meios para preencher lacuna nos livros didáticos causadas por mudanças políticas*. Disponível em : <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-buscam-meios-para-preencher-lacuna-nos-livros-didaticos-causadas-por-mudancas-politicas-21594504#ixzz58QUjNQM9>
- Barbosa, J. R. A. (2008). *A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador*. Rio de Janeiro: Faetec. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>
- Berbel, N. A. N. (1995). Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 16(3), 09-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>
- Berbel, N. A. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 139-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>
- Berbel, N. A. N. (2012). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Bordenave, J. & Pereira, A. (1982). *Estratégias de ensino aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

- Brandão, H. P. (2012). *Mapeamento de competências – métodos, técnicas e aplicações em Gestão de Pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Brasil. Congresso. Senado. *Resolução n. 4 CNE/CES, de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de nov. 2001; Seção 1, p. 38.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES, 19 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimaraes (Org.) *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-42). Petrópolis: Editora Vozes.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Cohen. E. J. C. (2017). *Percepção dos estudantes em relação a uma experiência de gamificação na disciplina de psicologia e educação inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará.
- Costa, V. C. (2011). Aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Revista Távola Online*, (esp). Disponível em: <http://files.profernanda.webnode.com/200000204-02efb03ea9/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl.pdf>
- Coutinho, R. X., Folmer, V., & Puntel, R. L. (2014). Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(3). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251031804016>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000300016>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhou, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

- Gianfaldoni, M. H. T. A., Rubano, D. R., de Assis, F. R. P. & Zanotto, M. L. B. (2015). *Contribuições da análise do comportamento para a educação*. Simpósio apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Gil, A. C. (2000). *Metodologia do ensino superior*. Editora Atlas SA.
- Henklain, M. H. O. & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: Um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (149), 704–723. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>.
- Hohendorff, J. V. (2014). Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: S. H. Koller, M. C. P. de Paula Couto & J. V. Hohendorff (Org.). *Manual de Produção Científica* (pp. 39–54). Porto Alegre: Penso.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699–712. DOI: 10.1002/jclp.20016
- Keller, F. (1999) Adeus, mestre!. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1 (1), 9–21. Publicado originalmente em 1972. DOI: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v1i1.266>
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino–aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Leite, F. F., da Cunha, G. F., & Schneider, V. E. (2017). A utilização do método de Aprendizagem Baseada em Problemas para conhecer e desenvolver hábitos de consumo consciente da energia elétrica no Ensino Fundamental. *Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada*, 2(3), 32–37.
- Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, 12, 6–11.
- Mamede, S. (2001). Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: S. Mamede & J. Penaforte (org.). *Aprendizagem baseada em problemas – anatomia de uma nova abordagem educacional* (pp. 27–48). Fortaleza: Hucitec.
- Massignani, L. R. M., Oliveira, A. R., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2012). Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000200004>
- Melo, R. M., Hanna, E. S., & Carmo, J. S. (2014). Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. *Temas em Psicologia*, 22 (1), 207–222. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-16>

- Menezes, A. B. (2016). Gamificação no ensino superior como estratégia para o desenvolvimento de competências: um relato de experiência no curso de Psicologia. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(2).
- Paro, V. H. (2017). *Crítica da estrutura da escola*. Cortez Editora.
- Ribeiro, L. R. D. C. (2005). *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709787E7>
- Skinner, B. F. (1953) *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.
- Skinner, B. F. (1987). What is Wrong with Daily Life in the Western World? In: B. F. Skinner. *Upon Further Reflection*. (pp. 15-31). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1964). New methods and new aims in teaching. *New Scientist*, 122 (5), 483-484.
- Skinner, B. F. (1978). Some implications of making education more efficient. In B. F. Skinner (Org.), *Reflections on Behaviorism and Society* (pp. 129-139). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Publicado originalmente em 1973.
- Skinner, B. F. (1974). Designing higher education. *American Higher Education: Toward an Uncertain Future*, 103 (4), 196-202. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20024262>
- Soares, M. A. (2008). *Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto. DOI:10.11606/D.96.2008.tde-19052008-134942.
- Toyohara, D. Q. K., de Sena, G. J., de Araújo, A. M., & Akamatsu, J. I. (2010). Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. In *PBL Congresso Internacional*. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf>
- Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Faculdade de Psicologia. *Resolução N. 4.216, de 15 de Dezembro de 2011*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Psicologia.

Estratégias de disseminação da Análise do Comportamento na extensão universitária

*Strategies to disseminate Behavior
Analysis in university extension*

Resumo

O objetivo do trabalho é descrever a primeira experiência do Grupo de Estudos Análise do Comportamento e Educação – Um panorama Introdutório (GEACE) e parte da experiência do GEDAC (Grupo de Estudos e Difusão da Análise do Comportamento) como trabalhos voltados à difusão da Análise do Comportamento. O GEACE foi criado em 2016 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, para que estudantes e profissionais de Pedagogia, Psicologia e áreas afins pudessem conhecer mais sobre Análise do Comportamento, acuradamente. O GEDAC existe desde 2012. Discorreremos sobre a importância da disseminação da Análise do Comportamento, sobre alguns percalços comumente encontrados e estratégias utilizadas para sua superação como a criação de grupos de estudos, comuns entre as atividades desenvolvidas por ligas acadêmicas, geridas por estudantes e tradicionalmente encontradas na área de saúde. A experiência do GEACE é introdutória e atinge um perfil diverso de participantes, incluindo profissionais. A importância da inserção de estudantes na gestão dos grupos é enfatizada, e direções no aperfeiçoamento da experiência de ensino-extensão são apontadas, bem como o potencial para realização de pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE

GEDAC; GEACE; Disseminação da Análise do Comportamento; Grupos de Estudo; Extensão Universitária.

Maria Ester Rodrigues

mariaester.rodrigues@gmail.com

Unioeste-Cascavel

Caio Fernando Fernandes Felisberto

caio.felisberto@gmail.com

UNEMAT-Tangará

Taysa Garcia Castrillon

taysa.garciaa@gmail.com

UFMT-Cuiabá

Virgínia Cordeiro Amorim

virginiacordeiroamorim@gmail.com

UFMT-Cuiabá

Thaís Cristina Gutstein Nazar

thaiscg@prof.unipar.br

UNIPAR-Francisco Beltrão

Thiago Marques de Brito

thiagombrito@gmail.com

UFMT-Cuiabá

Abstract

The aim of this work is to describe the first experience of the Behavior Analysis and Education Studies Group – An Introductory Overview (GEACE) and part of the GEDAC (Studies and Dissemination in Behavior Analysis) experience as works focused on the diffusion of the Analysis of Behavior and Education. Behavior. GEACE was created in 2016 at the State University of the West of Paraná, so that students and professionals of Pedagogy, Psychology and related areas could know more about Behavior Analysis, accurately. The GEDAC has existed since 2012. We discuss the importance of the dissemination of Behavior Analysis, about some commonly encountered mishaps and

strategies used to overcome it, such as the creation of study groups, common among activities carried out by academic leagues, managed by students and traditionally found in the health area. Despite similar objectives, the GEACE experience is introductory and reaches a diverse profile of participants, including professionals. The importance of student insertion in group management is emphasized, and directions in the improvement of the teaching-extension experience are pointed out, as well as the potential for conducting research.

KEYWORDS

GEDAC; GEACE; Dissemination of Behavior Analysis; Study Groups; University Extension.

A Análise do Comportamento (AC) é uma abordagem que tem como objeto de estudo o comportamento, entendido como todas as ações (públicas ou privadas, encobertas ou abertas) de um organismo em relação com um ambiente (de Rose, 1997; Matos et al., 1988; Sério, Micheletto & Andery, 2007), elaborando conceitos e produzindo tecnologias que permitem lidar com comportamentos onde quer que ocorram. Carmo e Batista (2003) apontam que em setenta anos, esta abordagem, desenvolveu inúmeros procedimentos e conhecimentos que permitem observar, prever e alterar comportamentos a partir do manejo da interação do organismo

com o ambiente não apenas em condições experimentais mas também em contextos fora do laboratório. Estes conhecimentos são relevantes para todos os contextos (escolas, hospitais, políticas públicas, etc.) em que existam organismos se comportando e que precisem de práticas mais eficientes. Portanto, esta produção científica é útil não apenas para estudantes e profissionais da Psicologia, mas também para profissionais de outras áreas. Neste capítulo, tem-se como objetivo discutir sobre a importância de se utilizar os conhecimentos da AC para disseminar a própria área, bem como encontrar diferentes metodologias que auxiliem na

solução de problemas educacionais, em especial no ensino superior. Alguns obstáculos dificultam a difusão da AC não só entre os profissionais de outras áreas, mas também dentro da própria Psicologia. Embora a introdução da AC no Brasil tenha impactado a Psicologia aperfeiçoando os métodos de estudo para questões tradicionais da Psicologia, abrindo novos campos de pesquisa e gerando tecnologias para aplicação em diferentes contextos, ainda hoje não há uma disseminação efetiva e aprofundada da abordagem dentro dos currículos dos cursos de graduação (Todorov & Hanna, 2010).

Dentre esses obstáculos, Todorov e Hanna (2010) apontam que mesmo com todo o avanço, o ensino de AC para os alunos das graduações ocorre apenas em uma ou duas disciplinas, restringindo-se aos conceitos básicos de reforçamento, punição e esquemas de reforçamento. Conseqüentemente, não há discussões sobre vários fenômenos que podem ser interpretados à luz desse campo, nem exploração do alcance explicativo do modelo proposto por B. F. Skinner e em desenvolvimento até hoje. Além disso, os autores explicitam que a AC precisa se incluir em outros temas da Psicologia (como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento) e que as disciplinas devem ser ministradas por profissionais que conheçam os pressupostos teóricos da área, diminuindo a possibilidade de os alunos terem informações equivocadas e preconceituosas.

Em relação à ausência de disseminação da teoria/prática analítico-comportamental para profissionais de outras áreas do conhecimento, inúmeros fatores podem estar

relacionados. A linguagem hermética utilizada muitas vezes é vista como difícil ou até mesmo relacionada a questões ideológicas. Entre analistas do comportamento é comum o uso de muitos conceitos como estímulo, resposta, punição, controle, DRO, matching to sample, esquemas de reforçamento intermitente, e muitos outros. Entretanto não-analistas do comportamento podem apresentar dificuldade no entendimento de tantos conceitos, como também associá-los a práticas autoritárias e reducionistas (punição, controle, estímulo). Outra variável é a forma como a teoria é apresentada academicamente, podendo gerar rejeições, deturpações e entendimento errôneo do Behaviorismo Radical (Carmo & Batista, 2003).

A crítica ao ensino de AC como inefetivo na disseminação acurada da abordagem e mesmo à criação de materiais didáticos que ofereçam suporte aos cursos não é novidade na literatura (Rodrigues, 2000, 2002, 2011). A linguagem, os termos utilizados e aspectos históricos de desenvolvimento da abordagem são mencionados como fatores produtores de deturpações sobre a abordagem (Deitz & Arrington, 1983; Hickey, 1994; Foxx, 1996; Carmo & Batista, 2003 e Cruz, 2010).

Não há como discordar da contribuição de tais fatores concorrendo para a produção de equívocos e dificuldades de disseminação da AC no Brasil, mas a situação pode ser mais complexa do que a princípio pode-se supor. Nem sempre a dificuldade de atingir um público mais amplo se deve apenas à ausência de recursos humanos preparado ou de material didático apropriado.

Rodrigues (2000, 2002, 2011) alertava para o fato de que, mesmo conhecendo AC e o Behaviorismo Radical (BR), indivíduos podem apresentar discordâncias entre pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da AC/BR e valores próprios do indivíduo e/ou da cultura em que se encontram. Os exemplos mais comuns de pontos de divergência são concepção de homem (dualista/monista), de comportamento, de liberdade e de determinação. Os trabalhos de Otta et al. (1983), Silva (1987), Hickey, (1987), Miguel e Nakamura (1996) Mallot (1996) e Cruz (2011) também apontam a existência de discordâncias ou diferenças filosófico-epistemológicas. Já Miraldo (1985), Carrara (1998/2005) e Carmo e Batista, (2003) apontam a existência de diferenças metodológicas.

Existiam (Rodrigues, 2000) e possivelmente ainda existem os fatores relacionados aos próprios analistas do comportamento, que podem estar ligados à ausência/inadequação de estratégias para solucionar as deturpações existentes em larga escala. Em reedição da obra de 2000, Rodrigues (2011) ressalta a sugestão de Mallot (1996) de criação de uma “tecnologia” de disseminação/divulgação da análise do comportamento, com ênfase à aplicada. A autora relaciona algumas dificuldades dos analistas do comportamento em relação ao público interno e externo, e questiona se realmente desejam se multiplicar e disseminar a abordagem para o público em geral, ou se manter em comunidades fechadas (Rodrigues, 2011).

Diante dos obstáculos para disseminação da AC, tanto dentro da psicologia, como na

interface com outras áreas do conhecimento, Jardim (2007) e Rodrigues (2000, 2002 e 2011) são exemplos de autores que afirmam a inexistência de comportamentos suficientemente efetivos, por parte dos analistas do comportamento, para influenciar outras pessoas a adotarem a AC. Seguindo essa lógica, Jardim (2007) provoca para a necessidade da criação de instrumentos de pesquisa para difundir a AC com base em princípios analítico-comportamentais, colocando a difusão como um desafio aos profissionais da área, para o qual devem buscar soluções analítico-comportamentais a fim de ampliar seu reconhecimento público e relevância social. Ainda destaca que a colaboração com profissionais de outras áreas teria impacto positivo sobre esse processo.

A partir dessas preocupações, estratégias têm sido pensadas por grupos que visam disseminar a AC no cenário nacional, principalmente, em regiões em que a área não tem destaque, nem é conhecida, até mesmo pelos profissionais de psicologia. As ligas acadêmicas, grupos de estudos e discussão e projetos de extensão universitária são metodologias que ganham destaque no ensino superior, e têm sido utilizadas e adaptadas com o objetivo de ampliar o alcance e aprofundar o estudo sobre diferentes áreas do conhecimento. É neste contexto, diante de todos estes desafios, que o Grupo de Estudo e Difusão da Análise do Comportamento (GEDAC) e o Grupo de Estudos: Análise do Comportamento e Educação – Um Panorama Introdutório (GEACE) surgem buscando enfrentar estas dificuldades, criando procedimentos efetivos com o propósito de estudar e difundir os seus resultados.

Ligas Acadêmicas e Grupos de Estudos

No Brasil, existe pouca produção intelectual sobre grupos de estudo e discussão que funcionem baseados no tripé ensino-pesquisa-extensão, muito embora sejam utilizados com frequência por estudantes e profissionais. As iniciativas mais comumente descritas na literatura (embora não em profusão) são as das Ligas Acadêmicas (LAs), com tradição na área de saúde, principalmente a Medicina. Vários artigos já foram publicados descrevendo objetivos, criação e funcionamento dessas ligas Brasil afora, havendo até mesmo artigos de revisão que efetuam reflexões críticas a respeito (Botelho, Ferreira, Souza, 2013; Hamamoto Filho, 2011; Torres, Oliveira, Yamamoto, Lima, 2008).

Despontando durante o período da Ditadura Militar, as chamadas Ligas Acadêmicas (LAs), consistem em associações estudantis, modelo idealizado e organizado por alunos sob a tutela de um professor coordenador, cuja função é auxiliar e orientar as atividades, objetivando estudar e se aprofundar em um determinado tema. Segundo Ferreira, Aranha & Souza (2011), as LAs constituem um espaço no qual os alunos assumem os seus respectivos processos de construção de aprendizado, o que possibilita a aplicação de novas metodologias de ensino que contribuem como uma alternativa consideradas mais eficazes do que o modelo tradicionalista do professor como transmissor da informação e o aluno como receptor. Dessa maneira, possibilitam a flexibilização curricular por meio da criação desse espaço em que o aluno pode ser mais

ativo em sua própria formação, escolhendo sobre o que se aprofundar e interagindo com os outros estudantes. Também torna possível a criação de iniciativas de ação junto à comunidade acadêmica, o que fomenta a interlocução entre teoria e prática.

Depois do período de redemocratização do país e com o advento da Constituição de 1988, em que se elaborou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o papel das LAs se fortaleceu. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, também teve essa influência, uma vez que definiu o papel da educação superior na prática e na formação acadêmicas, destacando o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente (mundiais, nacionais e regionais). Diante das novas diretrizes, o maior contato com a comunidade recebeu destaque rumo a uma formação acadêmica mais contextualizada e comprometida com a realidade (Torres, Oliveira, Yamamoto & Lima, 2008).

No campo da psicologia, regulamentada como profissão no país em 1962, as LAs chegaram mais tarde, também influenciadas pelas mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em 2004, com a descrição das competências e habilidades para a formação e o exercício profissional da área. Em levantamento feito por Magalhães, Rechtman & Barreto (2015) nas plataformas on-line e em bases de dados foram encontradas onze ligas acadêmicas de Psicologia no Brasil, com

diferentes temáticas de estudo, em diferentes regiões do país (LAPES EBMSP BA, LIGAPSI UNIVAS MG, CES/JF MJ, LASMental UFJF MG, FCMMG MG, LAPSI PUC GO), cinco das quais em Análise do Comportamento (LIAAC – UEP – PI, LIAAC – UNIFOR – CE, LAAC – UFSJ – MG, UFES ES, LABAC FRB BA). Magalhães, Rechtman & Barreto (2015) têm como hipótese para o pequeno número de LAs a fase inicial de desenvolvimento nesta área do conhecimento. Contudo, outros fatores podem estar relacionados a esse número inexpressivo.

Marques, Holanda e Nogueira (2009) descreveram a formação da Liga do Comportamento na Universidade Federal do Ceará, incluindo atividades de ensino e pesquisa, além das de extensão universitária. Costa, Gusmão e Grincenkov (2016) relatam o funcionamento de uma liga, no âmbito da Psicologia da Saúde Comunitária, na interação ensino, pesquisa e extensão, com a promoção de atividades variadas, proporcionando uma formação diferenciada ao acadêmico.

Embora se destaque os pontos positivos das LAs, o modelo recebe algumas críticas, em especial, por reproduzir o modelo hierárquico e burocrático já comum nas universidades. Geralmente, é formada por uma diretoria executiva composta por presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário, normalmente com gestão anual, e são estruturadas em diferentes frentes de atuação. Além dos diversos critérios para entrada que contribuem para competição entre os graduandos e, em alguns casos, se distanciam da execução de seus objetivos (Torres, Oliveira, Yamamoto & Lima, 2008).

Sendo assim, outros formatos de organização estudantil têm ganhado espaço, a fim de aprofundar o estudo de determinados temas e áreas do conhecimento previstos nos componentes curriculares dos cursos de graduação ou fomentar o estudo de temas e áreas não contempladas pelo currículo e, ao mesmo tempo, incentivar produção de pesquisa e atividades de extensão junto à comunidade acadêmica. Para ter suas atividades reconhecidas pelas universidades por meio de emissão de certificados e uso do espaço físico, muitos desses grupos se registram como projetos de extensão que, abertos ao público, promovem suas ações e buscam alcançar o tripé ensino-pesquisa-extensão. Esse é o caso dos grupos de estudos apresentados a seguir que, de acordo com sua realidade local, se estruturaram para disseminar a análise do comportamento em regiões em que discussões sobre a área são escassas.

Grupos de Estudos e Extensão Universitária

A principal diferença entre as atividades propostas por uma liga acadêmica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão propostas em outros âmbitos universitários (projetos e programas de ensino, pesquisa ou extensão) está no fato de se constituir num espaço “menos engessado”, em que os alunos podem assumir papel mais ativo, num modelo de autogestão estudantil, com escolha dos projetos e temáticas, ainda que supervisionados por docentes. Atividades de extensão centradas na atividade do aluno favorecem, segundo Cardoso, Corralo, Krohl e

Alves (2015), além de habilidades acadêmicas e profissionais, o desenvolvimento de habilidades como liderança, tomada de decisões, comunicação e de resolução de problemas. Ferreira, Aranha e Souza (2011) consideram as ligas acadêmicas uma ferramenta de construção de conhecimento que possibilita a flexibilização curricular com níveis mais elevados de aprendizagem.

Para Botelho, Ferreira, Souza (2013) e Porto (2017) as atividades de extensão se constituem em atividade de destaque na formação discente. Segundo dados de pesquisa empírica de Porto (2017), os discentes apresentam alta expectativa de aplicação nas atividades de extensão dos conhecimentos ensinados, demonstrando anseio de que espaços “extensionistas” funcionem regularmente.

Oliveira e Silva (2015), em ensaio teórico sobre o ensino superior de direito, defendem tanto o ensino em grupo quanto a discussão como recursos didáticos de grande potencial no processo ensino-aprendizagem. Segundo de Souza, de Freitas e Amorim (2018), grupos possibilitam o compartilhamento de experiências, materiais e possibilitam a troca intelectual e profissional, abrindo a possibilidade para a modelagem e a modelação de respostas cada vez mais sofisticadas, bem como maiores oportunidades de reforçamento da variabilidade comportamental.

As atividades de extensão proporcionam o contato do aluno com áreas que a universidade não abrange total ou parcialmente, o que amplia a aquisição de conhecimento (Botelho, Ferreira, Souza, 2013). No entanto, não se

destinam à criação de currículo paralelo ou a preencher lacunas curriculares. Tais pretensões são criticadas por Hamamoto Filho (2011), juntamente com a potencial especialização precoce e a possibilidade de fortalecimento de vícios acadêmicos. É importante evidenciar que, no caso dos grupos de estudos abarcados por esse capítulo, a extensão não beneficia apenas os alunos (Psicologia/Pedagogia), mas também alunos de outros cursos, alunos de outras universidades da região, profissionais já formados de diversas áreas e, a comunidade não acadêmica. Esta, por sua vez, além de ter acesso aos conhecimentos produzidos na Universidade, também trazia o seu conhecimento enriquecendo os encontros, sobretudo no sentido de propiciar oportunidades de aprendizagem para o grupo proponente de como viabilizar disseminação.

O GEDAC e o GEACE, como atividades de ensino e extensão, estão se configurando numa oportunidade de acesso ao conhecimento produzido pela AC, praticamente inexistente no ensino formalizado pelas ementas das disciplinas curriculares de cursos de pedagogia e áreas afins, e existente em pouca quantidade na grade curricular de muitos cursos de Psicologia. Logo, mesmo contrários à extensão como forma de suprir os déficits dos currículos, sabe-se que, em parte, os grupos acabam por desempenhar também essa função.

GEDAC

O surgimento do GEDAC em 2012, por exemplo, se deu através da iniciativa de alunos

que haviam terminado de cursar a única disciplina curricular de AC na graduação de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e queriam muito continuar seus estudos nessa área. Desta forma, o grupo surgiu com o objetivo de diminuir a escassez/limitação de espaços acadêmicos para o estudo da AC, inicialmente para estudantes do curso e, mais adiante, para profissionais da Psicologia, assim como para estudantes, profissionais de outras áreas do conhecimento e à comunidade local. Paralelamente a isso, houve um esforço para a contratação de mais professores da área. Estes, com a ajuda dos alunos que se interessavam pela área (interesse muitas vezes despertado e/ou mantido pelo GEDAC), por diversas vezes, se reuniram e solicitaram ao departamento do curso para que uma reforma do currículo da graduação implicasse na oferta de mais disciplinas de AC/BR. Assumiu-se, portanto que o GEDAC preencheria algumas lacunas do currículo temporariamente. Mesmo tal papel não cabendo à extensão, essa estratégia fortaleceu a abordagem entre os estudantes de graduação, os quais constituíram um apoio fundamental para que o restante do corpo docente reconhecesse a necessidade de expansão da carga horária de AC/BR na graduação e para que a extensão possa ser reservada unicamente aos seus propósitos após a implantação da nova grade curricular.

Em 2012, o GEDAC conduziu encontros para estudo de alguns temas com a participação de cerca de 20 alunos. Com base nessa

experiência, em 2013 o GEDAC se tornou um projeto de extensão, o que permitiu a difusão dos pressupostos teóricos básicos da área tanto à comunidade acadêmica, como à comunidade em um contexto geral, já que as temáticas discutidas e as dinâmicas dos encontros sempre buscaram abarcar assuntos que fossem de interesse geral e compreensíveis aos acadêmicos e não acadêmicos.

Para atingir o seu o objetivo, de estudar e aprofundar a AC, o GEDAC precisou desenvolver estratégias e procedimentos que fossem efetivos e que utilizassem os princípios e conceitos comportamentais. As estratégias foram selecionadas ao longo das seis edições (2012 a 2017), em que o grupo foi, por meio de avaliações de seus membros, se adaptando às mudanças ambientais, o que provavelmente continuará a ocorrer em 2018 e anos posteriores¹.

Entre as estratégias, o uso de filmes e vídeos para ilustrar fenômenos e processos e discutir os conceitos e princípios da análise do comportamento se mostraram de grande valia. Embora não tenha ocorrido nenhuma verificação mais controlada desta variável, os extensionistas observaram, comparando o primeiro encontro de 2013 e 2014, que houve mudança na participação quando se utilizou no primeiro encontro um filme. A discussão durou mais tempo e um maior número de pessoas fizeram comentários, inclusive aqueles que não eram da Psicologia. Considera-se que esta estratégia contribuiu para que os participantes, conhecedores ou

¹ Para acessar a descrição detalhada das contingências que levaram a mudanças no GEDAC ao longo dos anos, consulte de Souza, de Freitas e Amorim (2018).

não da teoria, que vão para o grupo pela primeira vez, comentem sobre o filme e como consequência recebam reforçadores sociais contingentes à exposição em grupo, e aumentando a interação entre os participantes e o debate no decorrer dos encontros.

No ano de 2015, foram realizados encontros temáticos com a participação de profissionais de outras áreas para discutir fenômenos do cotidiano, com o objetivo de aproximar a AC de outras áreas. Alguns temas debatidos foram: Sustentabilidade, Criatividade, Comportamento Verbal, Autocontrole, Habilidades Sociais, Práticas culturais e compromisso social com a participação de uma engenheira ambiental, empreendedor, intérpretes de Libras, nutricionista, psicólogas clínicas e representantes de movimentos e organizações sociais que trataram, respectivamente, sobre sua relação com as temáticas abordadas. Essa aproximação permite que os participantes vejam a possibilidade de troca com diferentes áreas e o alcance explicativo da teoria que permite ao analisar o comportamento, onde quer que ele ocorra.

Em 2016, o grupo passou a se organizar pelo modelo de autogestão, em que os próprios extensionistas passaram a escolher as temáticas, textos, dinâmicas dos encontros e seleção de novos membros. Tal modelo que vigora até a edição deste ano (2018) ajuda a fomentar a autonomia e autogerenciamento

dos estudantes, ampliando seu repertório de planejamento e execução das atividades e se comportar de maneira coordenada em relação aos seus parceiros, sob controle da ocorrência dos encontros e avaliação dos participantes. Esse tipo de iniciativa também colabora para que os extensionistas se mantenham na organização e sob contingências de reforçamento natural, pelo próprio engajamento na atividade que seja de seu interesse e do grupo. Propicia, ainda, uma experiência compatível com parcela da prática docente, haja visto o contato com planejamento de ensino de conteúdos da AC para pessoas em diferentes níveis de compreensão da teoria.

A autogestão do grupo de estudos ainda permitiu que, além dos encontros temáticos de estudo, os estudantes pudessem implementar intervenções junto à comunidade, como ocorreu na execução, pela primeira vez no ano de 2017, de um programa de Orientação Profissional com alunos do Pró-Enem da UFMT, projeto de cursinho popular conduzido pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura da instituição que tinha como público estudantes de ensino médio de escolas públicas periféricas da região de Cuiabá- MT². A iniciativa revela o potencial do grupo em não só se aprofundar teoricamente no estudo em AC, como também criar oportunidades de atuação e prestação de serviço à comunidade baseada nos temas previamente estudados.

² O programa tem como base a experiência de Moura (2004) com 10 encontros semanais com atividades de autoconhecimento, conhecimento sobre a realidade do mercado de trabalho e de tomada de decisão, que foram adaptadas de acordo com a realidade do grupo e os recursos disponíveis pelos extensionistas que foram responsáveis pela mediação dos grupos, que contavam em média com 10 estudantes do Pró-Enem.

O modelo de autogestão também possibilita que os próprios estudantes utilizem os princípios da AC para estabelecer contingências de gestão do grupo e de ensino. Assim, além de se aprofundar no ‘saber sobre’, cria-se contexto para o desenvolvimento do ‘saber como’ aplicar esses princípios em condições semelhantes e espera-se que tais habilidades possam se generalizar para o exercício profissional dos extensionistas. Aprende-se, então, a se comportar de maneira mais efetiva rumo aos objetivos estabelecidos em seu percurso.

Nesse contexto, em que extensionistas e professores vêm trabalhando intensamente pela disseminação da ciência do comportamento e de sua filosofia em uma região onde há pouquíssimos analistas do comportamento, o repertório adquirido e transmitido ao longo de gerações de extensionistas do GEDAC desempenha mais uma função. O grupo foi capaz de se manter em atividade mesmo após a formatura/saída de extensionistas que eram muito ativos na condução do grupo, mostrando que, através de planejamento e parceria entre extensionistas e professores (que permanecem na instituição ao longo dos anos e podem acompanhar o andamento), é possível evitar que a renovação de membros prejudique a manutenção da prática, conforme já alertado por Marques, Holanda e Nogueira (2009). Espera-se ainda, que após dois anos de autogestão, o grupo seja capaz de continuar atraindo interessados e mantendo as discussões da área presentes na graduação, mesmo com o afastamento dos poucos professores da área para qualificação e dedicação parcial de um deles à pós-graduação.

Além das ações de extensão, duas pesquisas foram realizadas por membros do grupo visando avaliar a aprendizagem dos participantes do grupo e o seu desenvolvimento como prática cultural. Todas as atividades ao longo das seis edições do GEDAC mostram a relevância do grupo para a difusão da AC no cenário regional. Como também alcançam o tripé ensino-pesquisa-extensão que, segundo Enumo (1996), “oferece ganhos para a qualificação profissional do aluno, cujo desempenho melhora em rigor metodológico e ético” (p. 196).

Dentre as atividades desenvolvidas, as apresentações em eventos científicos são de fundamental importância, pois consistem em ocasiões em que as contingências acabam por evocar e fortalecer ainda mais respostas relacionadas ao estudo e difusão da área. Para o presente trabalho, destaca-se o XXIII encontro anual da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) em 2014. Alguns membros do GEDAC, juntamente com uma professora da UNIOESTE (uma das autoras do presente capítulo), organizaram uma mesa redonda sobre “Dificuldades e possibilidades da formação em Análise do Comportamento”. Naquela ocasião foram apresentados resultados dos anos iniciais do GEDAC e a professora da UNIOESTE se aproximou do grupo da UFMT, se inspirando para o que, mais tarde, veio a ser o GEACE.

A seguir serão apresentados a história deste novo grupo, o método adotado, seus resultados e relações com resultados já verificados no GEDAC (de Souza, de Freitas e Amorim, 2018).

GEACE

O grupo GEACE surgiu a partir da necessidade de aprofundamento de conceitos do BR/AC dos alunos orientados na graduação e na pós-graduação, em 2016. Tanto as disciplinas lecionadas na graduação quanto na pós-graduação previam (e preveem) apenas um de seus módulos ao respectivo assunto. Assim, são deixados de lado ou abordados *en passant* uma série de assuntos importantes como contribuições ao campo aplicado, bem como bases conceituais, filosóficas e metodológicas. Além disso, o cenário regional do oeste e sudoeste do Paraná conta com poucos eventos que integrem os poucos profissionais e estudantes de AC, bem como não existem instituições que ofereçam formação específica nessa matriz teórica, exceto na área clínica, em nível de especialização *lato sensu*.

Tendo em vista essas condições, o objetivo inicial do grupo foi criar uma contingência para que estudantes de Pedagogia da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e estudantes de áreas afins pudessem aprender mais e melhor sobre AC, de modo desvinculado dos mitos usualmente preconizados no meio educacional. Além disso, um objetivo acoplado foi criar uma contingência para que estudantes de Psicologia da UNIPAR (Universidade Paranaense) e profissionais da área pudessem iniciar um trabalho de aprofundamento e difusão da AC através da articulação com estudantes e profissionais de outras áreas.

O GEACE permite que estudantes de Pedagogia da UNIOESTE, da UNIPAR Campus Francisco

Beltrão, da FADEP e de outras instituições de ensino superior da região e profissionais conheçam melhor uma nova abordagem em Psicologia, que estudantes de Psicologia eventualmente ampliem seus conhecimentos em relação a uma abordagem já conhecida, bem como possibilita à comunidade em geral um novo tipo de reflexão acerca da educação e de fenômenos comportamentais.

Na primeira edição 2016/2017 o grupo realizou encontros regulares como projeto de curso de extensão universitária cadastrado institucionalmente, versando sobre temas da Psicologia sob a perspectiva da AC. O perfil dos participantes foi conhecido pelo preenchimento do formulário de inscrição. O certificado de participação no projeto era obtido caso houvesse 75% de frequência e entrega de um trabalho final, na modalidade de artigo.

O calendário com as datas dos encontros foi divulgado no folder informativo e os temas foram divulgados nos encontros iniciais, havendo uma preocupação em organizá-los dos mais simples para os mais complexos. Os temas incluíram: Definição de análise do comportamento e behaviorismo radical; definição de aprendizagem por consequências; conceitos básicos como reforço positivo e controle aversivo; Análise funcional do comportamento; Bases filosóficas do Behaviorismo Radical/AC; Preconceitos e Mitos em relação ao Behaviorismo Radical/AC; Contribuições da análise do comportamento à educação e à formação de Professores; Psicologia, Cultura e Sociedade (Metacontingências); Liberdade

e Autocontrole; Política e análise do comportamento. A organização e escolha dos temas foi realizada pela coordenação.

Os textos eram enviados para os participantes via *e-mail* com cerca de um mês de antecedência e foi criado um grupo de *WhatsApp* para recados entre os componentes. Os participantes receberam instruções para lerem com antecedência os textos que serviam de base para as discussões, o que nem sempre ocorria.

Os encontros aconteceram mensalmente, nas dependências da UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão, às últimas terças-feiras do mês, das 13h30 às 17h30. Exceção ao período de greve, onde as reuniões ocorreram nas dependências da UNIPAR – Campus Francisco Beltrão, com mesmas datas e horários. A duração dos encontros era de 4 horas e envolvia dinâmicas variadas como exposição dialogada, leitura e discussão de textos em grupos de trabalho, sempre promovendo discussões sobre os conteúdos apresentados. Os coordenadores substituíram gradualmente a exposição, mesmo dialogada e procuraram incentivar cada vez mais a participação dos frequentadores, de forma igualitária, uma vez que a formação dos mesmos era bastante heterogênea (estudantes e profissionais de diferentes formações), com repertórios bastante distintos nas discussões e conhecimento em análise do comportamento. Para aumentar a probabilidade de todos participarem foi incentivada a discussão em duplas ou trios antes da exposição no grupo maior, o que aumentou a participação de todos nos encontros em que a estratégia foi utilizada.

Tivemos quarenta inscritos, dentre um

público bastante heterogêneo, composto por estudantes (Psicologia, Pedagogia, História, Geografia) e profissionais (Psicologia, Pedagogia, História, Educação Física, Direito). Destes, 12 (30%) nunca compareceram. Compareceram a pelo menos um encontro 28 participantes. Portanto, assim como descrito por de Souza, de Freitas e Amorim (2018), foi grande o número de pessoas que se inscreveu e não participou, ou desistiu ao longo do processo, o que pode estar ligado a inúmeros fatores como o fato de os encontros terem ocorrido em horário comercial à tarde e alguns participantes terem: a) descrito dificuldades para se desvencilhar de outras atividades (como o trabalho) para comparecer nesse horário, b) o fato de ser uma atividade gratuita, o que não implicava em perda financeira no caso de desistência, c) a existência de muitos participantes residentes em municípios vizinhos, o que dificultava o deslocamento, d) espaçamento de um mês entre os mencionados como desvantagem, por favorecer o comprometimento com outras atividades no intervalo entre um encontro e outro, e) a possível expectativa de que a participação nos encontros pudesse favorecer a entrada na seleção para o mestrado em educação da UNIOESTE, uma vez que houve sensível redução do número de participantes após a 1ª e a 2ª etapas para o referido exame de seleção se concretizarem, f) a exigência de confecção de trabalho final em modalidade de artigo, aumentando o custo de resposta de participação. Quanto à cidade de origem, mais da metade dos participantes de municípios vizinhos era residente em cidades vizinhas. Tal predomínio pode ser considerado um dos

fatores geradores de desistências ao longo do processo.

Dentre os frequentadores (28), o número de profissionais do GEACE foi nitidamente superior em relação ao número dos estudantes, sendo que houve mais frequentadores com curso/profissão declarada como Psicologia, tanto para profissionais quanto para estudantes. No entanto, frequentaram também profissionais e estudantes das áreas de Pedagogia, História e Direito, este último indo até o final dos encontros. Já entre os estudantes, o predomínio foi de estudantes de Psicologia.

Quanto à instituição de origem, observamos que os frequentadores do GEACE foram predominantemente estudantes e profissionais provenientes da UNIPAR, que oferta o curso de Psicologia mais próximo da região, além de ser nossa instituição parceira na realização do projeto. Em segundo lugar foram profissionais egressos da UNIOESTE. O perfil dos participantes foi conhecido com base na ficha de inscrição preenchida pelos participantes e a situação de alguns se modificou ao longo de um ano de duração do projeto. Alguns estudantes se formaram, profissionais se tornaram estudantes do curso de Mestrado em Educação, incluindo uma egressa da FADEP que se tornou orientanda de Mestrado de uma das coordenadoras do GEACE.

O número de participantes no início e no final da primeira edição do grupo, bem como as diferentes formações e trajetórias, trouxe desafios ao planejamento da metodologia dos encontros. Ao final dos encontros um

subgrupo de frequentadores mais assíduo e com características semelhantes em vários sentidos, participativo, contribuindo para discussões mais aprofundadas, o que corrobora os resultados encontrados por de Souza, de Freitas e Amorim (2018). Exceto um participante, com formação em Direito e selecionado para o Mestrado em Educação durante a vigência do grupo de estudos, os demais eram psicólogos ou estudantes de psicologia.

Os vinte e dois participantes presentes no segundo encontro preencheram um pré-teste de conhecimentos gerais sobre AC e BR. No último encontro, oito participantes preencheram um pós-teste, com as mesmas questões de conhecimentos gerais sobre AC e BR. A tabela III evidencia que a maior parte dos participantes obteve um índice de acertos acima de 70% já no pré-teste, o que indica um bom resultado para um teste de conhecimentos gerais. Outra possibilidade é que as questões escolhidas para o pré-teste tenham sido de dificuldade leve a moderada.

O pós-teste, aplicado em 8 participantes com potencial para receber certificados, evidenciou que não houve diferença entre os resultados do pré e pós-teste para dois dos participantes cujo percentual de acertos já havia sido elevado no pré-teste (98,3% para um sujeito e 90% para o outro). Para cinco participantes houve aumento em pontos percentuais variando de 3,4 a 10 pontos percentuais entre os acertos obtidos no pré e no pós-teste, ou seja, 2 a 6 acertos a mais. Para um participante (part. 5) houve decréscimo de 5 pontos percentuais no resultado obtido no pós-teste em relação ao pré-teste.

Os resultados indicam que o grupo de estudos pode ter sido eficiente em modificar concepções sobre BR/AC para a maior parte dos participantes (exceto o participante 5), variando níveis de aquisição. Mantiveram-se as concepções dos que já possuíam conhecimento elevado sobre o assunto (participantes 1 e 3).

Conclusões

Entre os principais resultados obtidos pelos dois grupos, estão a maior participação de estudantes de Psicologia do que de outros cursos, mas com a presença de estudantes de outras áreas e alguns poucos profissionais (maioria psicólogos) no GEDAC e maior quantidade de profissionais (maioria psicólogos) em relação aos estudantes no GEACE. Também pode-se notar que os encontros iniciais têm mais participantes, número que ao longo dos encontros vai reduzindo. Paralelamente, as discussões passam de mais rasas para mais profundas no decorrer da edição. Entre os efeitos da participação no grupo, observa-se um efeito sobre a aprendizagem, pelo aumento no número de acertos no pós teste.

A criação de grupos de estudos como o GEACE e o GEDAC permite a estudantes e profissionais o acesso a discussões de vários temas sob a perspectiva da AC/BR. No caso específico do GEACE, tais discussões, até então, só ocorriam na região sudoeste do Paraná numa perspectiva clínica. Há seis anos, quando o GEDAC surgiu em Cuiabá, não existia nenhum espaço para discussões da área. Além do desafio da disseminação da AC, permeada por inúmeros fatores, é possível dizer que existe

também um desafio metodológico para atingir um público de participantes com características diferenciadas em nível (profissionais, estudantes) e natureza formativa (psicólogos, pedagogos, outros profissionais), pelos dois grupos. Os objetivos são semelhantes, porém, ressalta-se a experiência introdutória do GEACE, atingindo um perfil diverso de participantes, incluindo profissionais de diferentes áreas como o Direito. Quanto ao GEDAC, ao longo de suas seis edições, o grupo de estudos permanece recebendo participantes de outras áreas e instituições. Os encontros de estudo e ações de extensão na comunidade continuam ocorrendo, seguindo o modelo de autogestão. Pesquisas em que o grupo é objeto de estudo e/ou seus extensionistas são pesquisadores podem voltar a ocorrer, contribuindo para diminuir a escassez de produção científica na área.

O ideal é que grupos dirigidos a estudantes sejam organizados por estudantes, tal como na tradição ancorada nas ligas acadêmicas, tradicionais na área de saúde, o que já ocorre com o GEDAC. Para Marques, Holanda e Nogueira (2009) a falta de planejamento para a renovação dos membros pode comprometer a manutenção da prática. Caso se decida pela continuidade do GEACE na região, o grupo optará pela inserção na organização de alunos de pós-graduação e inserção de novos extensionistas a cada ano, para que possam aprender com os mais antigos e criar uma prática cultural. A supervisão docente continuará existindo.

A não existência de um núcleo forte em AC na região oeste e sudoeste do Paraná, assim como o fato dos profissionais e estudantes

da área ainda estarem se estruturando em Cuiabá e região, aliados à constatação de que sempre haverá necessidades específicas, tópicos avançados a serem sugeridos e temas transversais compartilhados com outras áreas do conhecimento, justificam a manutenção de grupos de estudos como esse, para ampliar o número de interessados na área e, se possível, promover ações de caráter aplicado externos à Universidade, em interlocução com outras áreas do conhecimento.

A autogestão dos alunos e o aperfeiçoamento

de metodologias que favoreçam o envolvimento dos alunos em atividades, trazendo maiores oportunidades de reforço positivo e de desenvolvimento de habilidades, pode aperfeiçoar iniciativas extensionistas como as aqui descritas. Como possibilidades a serem desenvolvidas existe o possível entrelaçamento com outras atividades de extensão e de pesquisa futuras e o aperfeiçoamento constante de grupos de estudos destinados à disseminação da AC.

Referências

- Botelho, N. M., Ferreira, I. G., Souza, L. E. A. (2013). Ligas Acadêmicas de Medicina: artigo de revisão. *Revista Paraense de Medicina*, 27 (4), 85–88.
- Cardoso, A. C., Corralo, D. J., Krhol, M. & Alves, L. P. (2015). O estímulo à prática da interdisciplinaridade e do multiprofissionalismo: A extensão universitária como uma estratégia para a educação interprofissional. *Revista da Abeno*, 15 (2), 12–19.
- Carmo, J. S. & Batista, M. Q. G. (2003). Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida? *Estud. psicol.*, 8 (3), p. 499–50.
- Costa, P. S., Gusmão, M. M. & Grincenkov, F. R. S. (2016). Criação da Liga Acadêmica de Psicologia da Saúde comunitária da UFJF: Uma nova possibilidade para a graduação. *Psique: Revista do curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora*. 1 (2), 20–31.
- de Rose, J. C. (1997). Que é comportamento? In R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 79–81). São Paulo, SP: Arbytes.
- de Souza, V. H., de Freitas, L. A. B. & Amorim, V. C. (2018). Difusão da Análise do Comportamento por meio de um grupo de estudos. In Vilas Boas, D. L. O., Cassas, F., Gusso, H. L. & Mayer, P. C. M. *Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental. Comportamento em foco* (pp.35–49). São Paulo: ABPMC.

- Enumo, S. R. F. (1996) Ensinar, pesquisar e fazer extensão universitária: missão (im)possível. *Temas em Psicologia*, 1, 79–95.
- Ferreira, D. A. V., Aranha, R. N. & de Souza, M. H. O. (2011). Ligas Acadêmicas: uma proposta discente para ensino, pesquisa e extensão. *Interagir: pensando a extensão*, 16, 47–51.
- Hamamoto Filho, P. T. (2011). Ligas Acadêmicas: Motivações e Críticas a Propósito de um repensar necessário. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35 (4), p. 535–543. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000400013>
- Jardim, J. B. (2007). O gato de Alice, ou algumas razões pelas quais poderíamos ser mais efetivos na difusão da análise do comportamento. In *VIII Jornada Mineira de Ciência do Comportamento*. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG.
- Magalhães, E. P., Rechtman, R., & Barreto, V. (2015). A liga acadêmica como ferramenta da formação em Psicologia: experiência da LAPES. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 135–141. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191813>
- Marques, N. S., Holanda, A. O. & Esmeraldo, E. N. (2009). A Liga do Comportamento – UFC e seu papel no desenvolvimento e divulgação da Análise do Comportamento no Estado do Ceará. In: R. C. Wielenska. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Desafios Soluções e Questionamento*, (pp.212–216). São Paulo, SP: Arbytes.
- Matos, M. A., Machado, L. M. C. M., Ferrara, M. L. D., Silva, M. T. A., Hunziker, M. H. L. & Andery, M. A. P. A. (1988). O modelo de consequenciação de B. F. Skinner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 137–158. Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/viewFile/20395/14489>
- Oliveira, C. L. de & Silva, L. T. (2015). Discussão e técnicas de ensino em grupo: ferramentas de aprendizagem no ensino do direito. *Revista Eletrônica Direito e Política*, 10 (4). Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/8369>
- Porto, V. F. de A. (2017). *A Extensão Universitária e a Formação Profissional em cursos de Graduação em Saúde*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas), Recuperado de: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1786/1/A%20extens%C3%A3o%20universit%C3%A1ria%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20em%20cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20sa%C3%BAde.pdf>
- Rodrigues, M. E. (2000). *Identificação de fatores relacionados à oposição ao Behaviorismo radical: Análise do relato verbal de ex-analistas do comportamento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP. Orientação da Profa. Dra. Melania Moroz.

- Rodrigues, M. E. (2002). *Behaviorismo Radical: Mitos e Discordâncias*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Rodrigues, M. E. (2011). *Mitos e Discordâncias: Análise de relatos de ex-analistas do Comportamento* 45(1), 96-8. Recuperado de: http://revista.fmrp.usp.br/2012/vol45n1/PV_Ligas%20Acad%EAlicas%20Estudantis.pdf
- Sério, T. M. A. P., Micheletto, N. & Andery, M. A. P. A. (2007). O comportamento como objeto de estudo. *Ciência: comportamento e cognição*, 1, 17-24.
- Todorov. J. C. & Hanna. E. (2010). Análise do Comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 143-153.
- Torres, A. R., Oliveira, G. M., Yamamoto, F. M. & Lima, C. P. (2008). Ligas Acadêmicas e formação médica: contribuições e desafios. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12 (27), 713-20.

Ensino de Soma e Subtração para Crianças com Autismo

Teaching Sum and Subtraction for Children with Autism

Daniel Carvalho de Matos

Universidade Ceuma
Universidade Federal do Maranhão
dcmatos23@hotmail.com

Pollianna Galvão Soares de Matos

Universidade Ceuma
Universidade Federal do Maranhão
polliannagalvao@yahoo.com.br

Ana Beatriz Rocha Lima

Universidade Ceuma
anabeatriz.rochalima@gmail.com

Resumo

Pessoas com deficiência já pertencem às classes regulares de ensino. Contudo, comumente apresentam deficiências em repertórios acadêmicos. Intervenções de analistas do comportamento voltam-se para o desenvolvimento de habilidades como matemática, leitura e escrita. Esta pesquisa trata de uma intervenção realizada em três crianças com autismo para o incremento de repertórios em matemática relativos a resolução de problemas aditivos (soma e subtração) a partir da manipulação de pistas visuais e reforçamento. O ensino da soma foi bem-sucedido para todos os participantes. Para subtração, o critério de 100% de acertos foi verificado para apenas um. Foi identificado efeito de generalização do treino para todos e, ao final, as somas foram mantidas como intraverbais para dois participantes. Os dados são discutidos em relação a eficácia do procedimento e suas implicações para generalização e emergência de repertório intraverbal. Espera-se com esse estudo contribuir com o aperfeiçoamento do ensino escolar para crianças com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE

Autismo; Fracasso escolar;
Resolução de problemas aditivos; Intraverbal

Abstract

People with deficiencies already belong to regular classrooms. However, deficits on academic repertoires are common. Interventions by behavior analysts are established to develop skills such as math, reading and writing. This study is about an intervention conducted with three children with autism with the purpose of assessing the efficacy of a procedure to solve addition problems (sum and subtraction) through visual cues and reinforcement. The teaching of sum was successful for all participants. For subtraction, the criterion of 100% correct responses was established for just one. It was shown a generalizing effect of the training, and, in the end, the sums were established as intraverbals for two participants. The data are discussed as to the efficacy of the procedure and its implications for generalization and emergence of intraverbal repertoire. It is expected that this study may contribute to the improvement of school teaching to children with deficiencies.

KEYWORDS

Autism; School failure;
Solving addition problems; Intraverbal.

Introdução

Muito vem se discutindo sobre a especificidade de atuação do psicólogo na interface com a educação, sobretudo em um período recente no qual os desafios da educação especial na perspectiva da inclusão escolar são estabelecidos no dia a dia da escolarização. Em coerência ao paradigma da educação inclusiva (Brasil, 2008), que orienta a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (Brasil, 2012) instaura um cenário em que é garantida a matrícula de crianças com TEA na escola regular.

Contudo, a ampliação das políticas educacionais brasileiras ainda não tem garantido a qualidade do ensino necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas do público da educação especial pela mediação do professor (Anache, 2009; Barroco, 2011; Galvão & Beckman, 2016). Embora se reconheça o direito legal de acesso à educação, é comum observar a falta de preparo docente para lidar com a presença do público estudantil que apresenta o autismo (Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013; Schmidt et. al., 2016). No Brasil, pesquisas como as desenvolvidas por Camargo e Bosa (2009), Gomes e Mendes (2012), Gomes e Souza (2011), Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Oliveira (2015) indicaram a percepção do professor sobre a importância da inclusão escolar de forma geral e, ao mesmo tempo, o sentimento de despreparo para o atendimento educacional regular de indivíduos com autismo.

Esse cenário convida o empreendimento de novas pesquisas em Psicologia no campo da Educação direcionadas para o incremento da qualidade de ensino do público da educação especial, desde a educação básica à educação superior (Mítjans-Martínez, 2005). A magnitude acerca da incidência do autismo no mundo e no Brasil chama atenção dos pesquisadores e estudiosos da Psicologia e Educação para produzirem referencial teórico e metodológico sobre o processo de aprendizagem de pessoas com esse tipo de transtorno do desenvolvimento (Paula et. al., 2011).

Em uma estimativa do cenário nacional, aproximadamente dois milhões de jovens e crianças possuem diagnóstico de autismo e outros tipos de desenvolvimento atípico (Centro de Prevenção e Controle de Doenças). A Associação Brasileira de Autismo (ABRA) enfatiza a existência de aproximadamente 600 mil pessoas com autismo (Paula et. al., 2011) e a Associação dos Amigos do Autismo (AMA, 2014) estima que, no Brasil atualmente, os indivíduos diagnosticados com autismo representam 1% da população brasileira, de acordo com o Ministério da Saúde. Tal fator tem gerado um aumento na demanda por tratamento no Brasil, com o propósito de ensinar habilidades, que costumam ser deficientes em muitos indivíduos com autismo, tais como linguagem, comunicação e outras habilidades relacionadas e que são importantes para o desenvolvimento em diversos contextos sociais (Galvão & Beckman, 2016; Matos, 2016; Matos, Matos & Figueiredo, 2017).

De acordo com Richman (2001) diferentes propostas de tratamento foram desenvolvidas ao longo dos anos fora e dentro da Psicologia e, em se tratando desta, modelos oriundos de abordagens com diferentes bases epistemológicas foram delineados. Dentre os tipos de tratamento de diferentes áreas destacam-se propostas como Psicanálise; Integração Sensorial; terapias com música, arte e dança; entre outras que são importantes para a ampliação dos estudos que versam sobre a temática. Sobretudo, defende-se o desenvolvimento de pesquisas cujos desdobramentos ampliem as possibilidades de pais, responsáveis e profissionais da saúde e da educação estarem melhor preparados para o manejo de comportamento de indivíduos com autismo com propósito de ampliar as possibilidades de inclusão em diversos contextos institucionais. Entre esses contextos, destaca-se a escola que vivencia políticas inclusivas atuais no Brasil, que objetivam garantir a ampliação do acesso e da qualidade do ensino em classes regulares oferecido ao público de estudantes com autismo e quadros relacionados (Galvão e Beckman, 2016; Matos, Matos & Figueiredo, 2017; Stichter, Riley-Tillman & Jimerson, 2016).

A Análise do Comportamento Aplicada, em relação ao desenvolvimento atípico como o autismo e quadros semelhantes, propõe-se à programação de medidas de avaliação e intervenção fundamentadas em procedimentos empiricamente validados. Loovas (1987) foi responsável por um estudo pioneiro com crianças com autismo e cujo objetivo foi avaliar os efeitos de intervenções comportamentais intensivas para amenizar déficits de

repertórios sobre desempenhos em testes de inteligência. As intervenções consistiam em acompanhamentos de 40 horas semanais por 2 ou 3 anos. Após esse período de intervenções e com a replicação dos testes, foi observado que, para uma parte dos participantes de um grupo experimental, mudanças significativas foram identificadas em comparação com os dados de linha de base, indicando para alguns desempenho compatível com pares de mesma idade com desenvolvimento típico. A partir desse trabalho, a literatura científica revela diversos estudos que, pelo menos de modo parcial, replicam os dados de pesquisa de Loovas (Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2002; Harris & Handleman, 2000; Sheinkopf & Siegel, 1998; Valenti, Cerbo, Masedu, De Caris & Sorge, 2010).

Vários anos após o estudo de Loovas (1987), o modelo de intervenção fundamentado pelo mesmo foi documentado em manual (Loovas, 2003), tendo como proposta o ensino de habilidades deficientes em crianças com autismo e quadros relacionados por meio de tentativas discretas (*discrete trial training* – DTT). O ensino é programado em sequências de passos, semelhante ao procedimento de modelagem proposto por Skinner (2003/1953) a partir de pesquisas básicas de laboratório com organismos infra-humanos.

Segundo Allen e Cowan (2008), o trabalho com tentativas discretas costuma ser desenvolvido em ambiente estruturado e com eliminação de fontes de distração e é alvo de críticas por alguns pelo fato de, muitas vezes, os estímulos utilizados nas situações de aprendizagem não estarem funcionalmente

relacionados às respostas que precisam ser ensinadas. Isso pode ser ilustrado por meio de um caso em que uma criança precisa nomear “carro” em voz alta diante do modelo de um carro de brinquedo apresentado por um adulto. Como consequência reforçadora diferencial para aprendizagem, o adulto entrega um doce de forma contingente à resposta da criança ao invés do próprio brinquedo em função da criança do caso não manifestar interesse pelo brinquedo, mas sim pelo doce, que foi utilizado como um reforçador arbitrário para modelar a resposta verbal. Ainda de acordo com Allen e Cowan, uma proposta de mediação denominada de ensino incidental (e variações) defende ser importante que os estímulos de aprendizagem sejam selecionados com base nos interesses da própria criança e as interações deveriam acontecer sob circunstâncias ditas mais naturalísticas no sentido de corresponderem aos ambientes do cotidiano. As consequências reforçadoras diferenciais a serem utilizadas na modelagem de comportamento verbal estariam funcionalmente relacionadas às respostas que a criança deveria emitir, como dizer “carro” para receber um carrinho de brinquedo.

Ainda que se reconheça a relevância da aprendizagem sob condições naturalísticas, destaca-se que o ensino formal por tentativas discretas é também reconhecido pela comunidade científica em função de sua eficácia para a aprendizagem de habilidades deficientes em indivíduos com desenvolvimento atípico e protocolos têm sido documentados em diversos manuais, que orientam intervenções com o propósito tanto de compensar déficits de comportamentos desejados como

de reduzir excessos de comportamentos indesejáveis (Greer & Ross, 2008; Loovas, 2003; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998).

Protocolos formais de avaliação de repertórios foram desenvolvidos ao longo dos anos com o propósito de definir níveis de linha de base para o planejamento e estabelecimento de intervenções (Partington, 2006; Sundberg, 2008). O protocolo VB-MAPP (*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*), por exemplo, enfatiza em parte a avaliação de repertórios considerados marcos necessários para o desenvolvimento, tomando como parâmetro o desenvolvimento típico de crianças de até 4 anos. Os repertórios relevantes são avaliados ao longo de três níveis, sendo que o nível 1 contempla o que é esperado de uma criança típica de até 1 ano e meio; o nível 2 contempla o que é esperado de uma criança típica de até dois anos e meio; por fim, o nível 3 compreende o que se espera de uma criança típica de até 4 anos.

Dentre os repertórios avaliados ao longo dos níveis, destacam-se operantes verbais como mando, tato, ecoico e intraverbal; responder como ouvinte; imitação; brincar independente; percepção visual e emparelhamento ao modelo; dentre outros. Mais especificamente no nível 3 são avaliados repertórios acadêmicos com ênfase em leitura, escrita e matemática em nível mais básico. Para cada repertório avaliado de cada nível, são enfatizados cinco itens, sendo que cada um deles corresponde ao que o instrumento busca definir se está presente ou não no repertório da criança. O presente trabalho enfatizou em parte a avaliação da eficácia de

um procedimento de ensino de repertórios de resolução de problemas aditivos (soma e subtração) em três crianças com diagnóstico de autismo. Embora tais repertórios sejam mais avançados em comparação ao que é medido em um protocolo como o VB-MAPP, os itens a respeito de matemática são importantes e podem ser considerados, ao menos em parte, pré-requisitos para o estabelecimento dos repertórios mencionados. Os itens da matemática no VB-MAPP de Sundberg (2008) buscam determinar o seguinte: 11 – M – o aprendiz consegue identificar como ouvinte os números de 1 a 5 em um arranjo com cinco diferentes números?; 12 – M – o aprendiz consegue tatear os números de 1 a 5?; 13 – M – o aprendiz consegue contar de 1 a 5 itens de um conjunto maior com correspondência de um para um? (ex: dê-me quatro carros); 14 – M – o aprendiz consegue discriminar como ouvinte oito diferentes comparações envolvendo medidas? (ex: mostre mais ou menos)?; 15 – M – o aprendiz consegue emparelhar corretamente numerais impressos ou escritos de 1 a 5 a uma quantidade correspondente e vice-versa? (ex: emparelhar o numeral 3 a uma figura com três caminhos).

Outro protocolo de avaliação de repertórios desenvolvido por Partington (2006), o ABLLS-R (*Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised*) apresenta características semelhantes às do VB-MAPP. Em relação a avaliação de habilidades acadêmicas por parte desse outro instrumento e mais especificamente no que diz respeito à matemática, no entanto, destacam-se 29 itens de avaliação, sendo que os mais relevantes

para o presente trabalho têm relação com o que é avaliado pelo VB-MAPP. No entanto, a avaliação do ABLLS-R revela-se mais rigorosa em uma série de demandas como, por exemplo, contar uma maior quantidade de objetos (ex: até 30); identificar números até 100; realizar emparelhamentos de itens com numerais correspondentes até 30, etc. No fim das contas, ambos os protocolos de avaliação ajudam a definir níveis de linha de base que orientam intervenções com o propósito de produzir mudanças de repertório de crianças com autismo e outros casos com desenvolvimento atípico. Dentre esses repertórios destacam-se também os de natureza acadêmica, incluindo matemática.

Vale destacar, de acordo com Partington (2006), que o ensino de habilidades acadêmicas poderia ou deveria ser considerado secundário no caso de crianças que manifestam déficits em repertórios mais básicos e que tenham relação com identificar itens como ouvinte, nomear (tatear), solicitar (mandar) ou ainda falar (intraverbal em parte) a respeito de itens cujo uso se dá em uma base diária, como, por exemplo, toalhas, sabonete, janelas, portas, etc. Nos casos de crianças que apresentam um maior nível de desenvolvimento nesses repertórios mais básicos, aqueles relacionados a habilidades acadêmicas passam a se tornar mais relevantes e sobretudo demandas oriundas de ambientes sociais como a escola passam a estabelecer a necessidade de que algo seja feito no sentido de ampliar repertórios no plano acadêmico.

Muitas crianças com autismo apresentam deficiência na realização de atividades

acadêmicas relacionadas a matemática. Uma dificuldade diz respeito ao estabelecimento do controle de estímulos apropriado em situação de resolução de problemas aditivos (soma e subtração). Em situações que envolvem apresentação de somas simples (ex: $3+1 = \underline{\quad}$), a criança pode não atentar para os aspectos relevantes da tarefa e isso a impede de responder de forma correta. Metodologias são propostas para o estabelecimento da resolução de forma apropriada (Whitman & Dewitt, 2011) e, posteriormente, as respostas podem permanecer no repertório sob controle intraverbal (Valentino, Conine, Delfs & Furlow, 2015). Na condição de um tipo de operante verbal, o intraverbal compreende a emissão de uma resposta verbal por um falante na presença de um estímulo antecedente verbal, sem haver correspondência ponto a ponto entre eles, e mantida por um reforçador condicionado generalizado por parte de um ouvinte (Skinner, 1978/1953). Em relação à temática do presente manuscrito, considere o caso em que um professor, diante de uma criança de ensino fundamental, diz “quanto dá $3+2$?” e a criança, por sua vez, responde “5”. O professor então diz “está correto!”. Esse exemplo também poderia ser representado por uma situação em que o professor apresenta o mesmo problema por escrito em uma lousa ou folha de avaliação e a criança precisa emitir uma resposta na forma escrita.

Whitman e Dewitt (2011) apresentam uma sugestão de protocolo de intervenção com o objetivo de ensinar um repertório de resolução de problemas aditivos (do tipo soma) para crianças com autismo. As autoras orientam a seleção de materiais como pequenos blocos,

papel em branco, um lápis, ou ainda, um pedaço de giz e uma lousa. O protocolo por elas proposto envolve as seguintes etapas no sentido da descrição do papel do mediador:

1. O mediador escreve um problema de adição no papel ou lousa (ex: $1+3 =$);
2. Oferece assistência na tarefa de leitura do problema em voz alta;
3. Durante a leitura da criança, o mediador auxilia na contagem do número de blocos correspondentes a cada numeral da soma e posicionamento dos blocos embaixo dos números;
4. Auxilia a criança a posicionar todos os blocos após o sinal de igual e a contar os mesmos;
5. Auxilia a criança com a escrita do número que corresponde ao total de blocos contados;
6. Elogia a criança e permite que a mesma tenha acesso a um reforçador arbitrário de menor preferência (como um brinquedo);
7. Repete o procedimento com outros problemas de adição, esvanecendo gradualmente a ajuda ao longo de cada tentativa;
8. Esvanece uso dos blocos (de pareamento de quantidade com os modelos de numerais), posicionando os mesmos de modo que permaneçam cada vez mais distantes e, eventualmente, não utilizando mais os mesmos (nesses casos, as respostas independentes poderão ser denominadas de intraverbais). O acesso a reforçadores de maior qualidade e preferência é permitido na medida que a criança consegue finalizar os problemas de forma independente do mediador.

Whitman e Dewitt (2011) sugerem também que, uma vez que a criança tenha começado a dominar o conceito de adição, o mediador pode praticar a habilidade em outros locais, como o chão fora de casa (usando giz) e também manipular dinheiro para comprar alguma coisa. Além disso, o mediador pode apresentar vários problemas de matemática em uma folha de uma vez para a criança resolver. Elas sugerem também que o mediador, durante a tarefa de adição, oriente a criança para que aponte para cada número da equação, incluindo sinais de adição e igual, na medida que lê a equação em voz alta. Falam também sobre a importância de apresentar as equações em diferentes formatos (ex: $1+3 =$ ou $3+1=$), tanto horizontal como verticalmente. Sugerem, ainda, que o mediador pode começar com poucos dígitos por vez (ex: primeiro os números de 1 a 5 e, depois, os números de 6 a 9). Tais domínios são de extrema relevância para o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático e suas implicações às etapas importantes da educação infantil e ensino fundamental (Gontijo & Fleith, 2010).

A presente pesquisa teve o objetivo de adotar o protocolo sugerido por Whitman e Dewitt (2011) em uma versão adaptada a fim de testar sua eficácia com três crianças com autismo, que apresentavam deficiência em repertórios acadêmicos, incluindo matemática. Entretanto, para além do que foi proposto pelas autoras, houve o objetivo, neste estudo, de avaliar se o ensino do repertório de resolução de problemas aditivos do tipo soma produziria algum efeito sobre a resolução de problemas do tipo subtração

e, se o ensino de ambos os repertórios (o de subtração também, se fosse necessário ou possível) produziria o estabelecimento das respostas como intraverbais. A partir do trabalho delineado buscou-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. O presente trabalho demonstra a eficácia de uma variação do procedimento de Whitman e Dewitt (2011) com as três crianças participantes? Diferentemente da proposta do protocolo original, este estudo não envolveu manipulação sistemática de ajuda no início dos passos dos problemas e posterior esvanecimento da mesma. As crianças tinham a oportunidade de responder de forma independente desde o momento em que as tarefas de resolução de problemas de adição e subtração passaram a ser manipuladas. Não houve uma razão específica para esse tipo de mudança, mas a mesma pode ser justificada pelo fato de procedimentos com tentativas discretas também compreenderem a manipulação de pistas atrasadas como correções (segundos após a apresentação de instruções), conforme documentado na literatura científica, incluindo manuais de intervenção previamente mencionados (Greer & Ross, 2008; Loovas, 2003; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998);
2. Se eficaz, o procedimento permitirá a demonstração de um efeito de generalização? Nesse sentido, uma vez que uma dada criança aprenda a responder de forma apropriada diante do problema $2+3=$ com manipulação de blocos, espera-se que a mesma consiga responder também na presença de $3+2=$ sem a necessidade de treino direto.

O ensino do repertório de adição com os problemas manipulados permitirá um efeito de emergência de repertório de subtração ou o mesmo precisará ser diretamente ensinado? Embora o protocolo original de Whitman e Dewitt (2011) não tenha enfatizado especificamente a possibilidade de emergência de um repertório de subtração como função do ensino da soma e nem mesmo o ensino direto da subtração, as investigações do presente estudo a esse respeito tiveram duas razões: a) os pais das crianças, que participaram desta pesquisa, tinham grandes demandas quanto a aprendizagem de repertório de soma e, também, de subtração por causa do ano escolar das crianças e houve a preocupação por parte dos autores em testar a eficácia das intervenções no sentido de atender as demandas sociais de família e escola; b) a própria literatura científica destaca a importância de desenvolvimento de intervenções para o ensino de um repertório e que promovam a emergência de outro, considerando que são importantes e valorizados os procedimentos cujos ganhos estão para além daquilo que é diretamente ensinado, implicando em menor exposição dos aprendizes a arranjos de contingências de ensino (Greer & Ross, 2008; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998).

O posterior esvanecimento do uso dos blocos permitirá o estabelecimento das respostas aos problemas como intraverbais (Valentino et. al. 2015)? Nesse sentido foram consideradas intraverbais apenas as respostas verbais vocais arbitrariamente correspondentes aos problemas de soma e subtração manipulados (ex: dizer “5” diante de um estímulo verbal vocal como “2+ 3” e também de sua forma

impressa). As crianças não tinham acesso a qualquer recurso concreto como blocos para verbalizar o resultado.

Método

Participantes

Três crianças com diagnóstico de autismo participaram da pesquisa. Na ocasião da coleta de dados, P1 e P2 tinham 6 anos de idade e P3, 7 anos. Elas eram atendidas com base em currículos individualizados com programas da Análise do Comportamento Aplicada pelo menos duas vezes por semana. Vale destacar que todas as crianças não apresentavam repertório de resolução de problemas aditivos (soma e subtração) no início da pesquisa, mas já existia uma preocupação antes da mesma quanto a aprendizagem de habilidades acadêmicas por parte de familiares e escolas. Por parte dos autores sempre existiu a preocupação com a realização de avaliações sistemáticas quanto a habilidades acadêmicas e diversas outras por meio dos protocolos *VB-MAPP* e *ABLLS*. Na ocasião da pesquisa, as crianças já apresentavam repertórios de centenas de tatos, respostas de ouvinte e diversas respostas intraverbais na presença de perguntas e esse nível de desenvolvimento nesses repertórios foi o principal critério de seleção de participantes, pois a ênfase em habilidades acadêmicas é secundária quando são identificadas grandes deficiências em repertórios mais básicos, como tato de objetos e figuras e responder como ouvinte (Partington, 2006). Entretanto, as posteriores avaliações de repertórios

acadêmicos indicaram dificuldade em princípio com o contar objetos, tatear números, identificar números como ouvinte e realizar pareamentos de quantidades aos modelos de seus números correspondentes e vice-versa. Amenizar tais dificuldades foi uma meta para a realização deste estudo, pois representavam habilidades pré-requisitos.

Ambiente

A coleta de dados foi realizada na clínica-escola de uma Universidade particular em São Luís - MA. A criança e dois terapeutas estagiários do curso de graduação de Psicologia permaneceram em uma sala equipada com uma mesa e três cadeiras. Um dos terapeutas sentava frente a frente com a criança, sendo este o estagiário responsável pela manipulação de materiais relevantes para avaliação e intervenção. Atrás da criança havia ainda uma cadeira onde se acomodava outro estagiário que, por sua vez, tinha o papel de fornecer modelos de ajuda durante momentos de intervenção em que correções eram necessárias.

Materiais e instrumentos

Os instrumentos selecionados para avaliação com as crianças foram *VB-MAPP* e *ABLIS-R*, que, para além da ênfase da presente pesquisa com repertórios acadêmicos de matemática, tinham o propósito de definir metas curriculares de intervenção visando o desenvolvimento de outros repertórios. Durante as avaliações dos pré-requisitos previamente mencionados, cartões representando estímulos como numerais e pontos medindo quantidades, quando fosse o caso, mediam

6 X 3cm. Durante a avaliação de linha de base e condições de ensino de soma e subtração foram manipulados papel, lápis e borracha. Além disso, pequenos blocos se faziam presentes para pareamentos com numerais e contagem. Por fim, fichas eram manipuladas como reforçadores condicionados pelos acertos durante os momentos de intervenção.

Procedimento

Vale destacar que, na presente pesquisa, habilidades pré-requisitos apresentadas na primeira e segunda condições a seguir foram avaliadas e ensinadas (primeira e segunda condições, respectivamente) antes do trabalho com resolução de soma e subtração. As demais condições do estudo representam investigações com as principais variáveis dependentes, os percentuais de acertos de soma, subtração e intraverbais, conforme se destaca na ordem, a seguir.

Primeira condição. Avaliação de matemática por meio de tarefas adaptadas dos protocolos *VB-MAPP* e *ABLIS-R*. Dentre os repertórios avaliados, destacaram-se os seguintes: A) identificação dos números de 1 a 10 como ouvinte; B) tatear números de 1 a 10; C) emparelhar numerais de 1 a 10 às quantidades de blocos correspondentes e vice-versa; D) contar 10 objetos (blocos idênticos). Cada repertório foi avaliado com 20 tentativas discretas. Para cada tentativa de cada repertório, o experimentador apresentava uma instrução (ex: na tarefa de tato, apresentava o numeral 8 impresso junto com a pergunta “que número é este?”). Cada participante tinha até 5s para responder e havia um

intervalo de 3s entre as tentativas. Os estímulos, quando representados por cartões, mediam 6 X 3cm. O repertório A foi avaliado com o posicionamento de três números em cartões como estímulos de comparação por tentativa e, para cada uma, apresentava-se o modelo do nome de um número apenas para que cada criança, em seguida, selecionasse o número impresso correspondente. O repertório B foi avaliado com a apresentação de um cartão com um número impresso por tentativa junto com a pergunta “que número é este?” para que cada criança verbalizasse o nome do número em voz alta. O repertório C envolveu um tipo de avaliação em que, para uma das tarefas, eram manipulados três números em cartões como estímulos de comparação por tentativa e, além disso, um estímulo modelo (cartão representando uma determinada quantidade de pontos) era apresentado a fim de que cada criança pudesse indicar o estímulo de comparação correspondente. O outro tipo de tarefa de avaliação do repertório C envolveu a apresentação de um cartão com um numeral por tentativa em que cada criança deveria mover uma quantidade de pequenos blocos correspondentes embaixo do numeral. Uma quantidade de blocos superior ao que era correspondente ao modelo ficava disponível para cada tentativa. O repertório D compreendeu a apresentação de blocos idênticos cuja quantidade variava de tentativa para tentativa (o máximo eram dez blocos) e cada criança tinha que contar o número de blocos em voz alta. Durante as tarefas da primeira condição da pesquisa não foram programadas consequências diferenciais para acertos e erros.

Segunda condição. Ensino dos protocolos de matemática adaptados dos protocolos *VB-MAPP* e *ABLLS-R* nos quais erros foram identificados. Foram programadas 20 tentativas discretas. As instruções para cada tipo de repertório eram apresentadas seguindo o mesmo formato da primeira condição da pesquisa. Entretanto foram programadas consequências diferenciais para acertos e erros. Uma ficha era entregue de forma contingente a cada resposta correta de qualquer tarefa e os erros eram corrigidos. Nas tarefas que envolvessem verbalizações por parte das crianças, cada verbalização incorreta ou ausência de resposta por até 5s era seguida de um modelo ditado pelo experimentador. No caso de tarefas que envolvessem respostas de seleção por parte das crianças, cada erro ou ausência de resposta em até 5s implicava na manipulação de uma correção com ajuda física com a mão por parte do experimentador. O critério de encerramento desta segunda condição do estudo foi 100% de acertos em um bloco de 20 tentativas ou 90% de acertos em dois blocos consecutivos.

Terceira condição. Avaliação de intraverbais. Cinco diferentes somas (ex: $5 + 4 =$) e suas inversões (ex: $4 + 5 =$) e cinco diferentes subtrações (ex: $6 - 2 =$) foram aleatoriamente selecionadas, considerando que o resultado não poderia ser superior a dez, assim como os números utilizados para soma e subtração. Em cada tentativa de avaliação, o experimentador apresentava uma soma ou subtração escrita em um pedaço de papel, lendo-a em voz alta para cada criança e aguardava até 5s por uma resposta por parte da criança. Foram programados blocos com 20 tentativas, destacando-se dez para soma e dez para subtração.

Quarta condição. Avaliação de soma. Cinco diferentes somas e suas inversões (ex: $5 + 4 =$; $4 + 5 =$) foram selecionadas, considerando que o resultado máximo era dez. As somas eram iguais às que foram selecionadas na terceira condição. Cada bloco de avaliação contou com dez tentativas discretas para as cinco primeiras somas selecionadas e mais dez tentativas discretas para suas inversões. O experimentador apresentava, para cada tentativa, uma soma em um pedaço de papel e disponibilizava lápis, borracha e blocos para cada criança, além de números em cartões dispostos de forma desordenada sobre a mesa. Em cada tentativa, a criança tinha até 5s para responder o problema e, após a leitura da soma por parte do experimentador, um acerto era definido pelo (1) mover os blocos embaixo de cada número da soma, contando os mesmos; (2) mover todos os blocos para depois do sinal de igual; (3) contar a quantidade de blocos; (4) selecionar, após a contagem, o cartão com o número correspondente ao resultado da soma; (5) copiar o resultado depois do sinal de igual com o lápis. Consequências diferenciais para acertos e erros não foram programadas nesta condição. Acertos eram definidos pelo cumprimento de todos os passos da cadeia comportamental de forma correta. Erros eram definidos pelo não cumprimento de pelo menos um dos passos ou ausência de resposta até 15s depois por tentativa e após o experimentador apresentar a instrução para começar. Não havia consequências diferenciais programadas para acertos e erros nesta condição.

Quinta condição. Avaliação de subtração. Cinco diferentes subtrações (ex: $6 - 2 =$) foram selecionadas, considerando que os números da subtração não poderiam ser superiores a dez. As subtrações eram iguais às que foram selecionadas na terceira condição. Cada bloco de avaliação contou com dez tentativas discretas para as cinco subtrações selecionadas. O experimentador apresentava, para cada tentativa, uma subtração em um pedaço de papel e disponibilizava lápis, borracha e blocos para cada criança, além de números em cartões dispostos de forma desordenada sobre a mesa. Em cada tentativa, após a leitura da subtração por parte do experimentador, um acerto era definido pelo (1) mover os blocos embaixo de cada número da subtração, contando os mesmos; (2) mover todos os blocos para depois do sinal de igual; (3) apontar para o sinal de menos e o número que se segue a ele na subtração; (4) retirar a quantidade de blocos correspondentes ao segundo número da subtração; (5) contar a quantidade de blocos que restaram após o sinal de igual; (6) selecionar, após a contagem, o cartão com o número correspondente ao resultado; (5) copiar o resultado depois do sinal de igual com o lápis. Acertos eram definidos pelo cumprimento de todos os passos da cadeia comportamental de forma correta. Erros eram definidos pelo não cumprimento de pelo menos um dos passos ou ausência de resposta até 15s depois por tentativa e após o experimentador apresentar a instrução para começar. Não havia consequências diferenciais programadas para acertos e erros nesta condição.

Sexta condição. Ensino do repertório de soma. As características dessa condição foram semelhantes às da quarta condição de avaliação de soma. Uma diferença foi o fato de consequências diferenciais para acertos e erros terem sido programadas. Tentativas bem-sucedidas no sentido de uma dada criança cumprir os critérios de uma cadeia comportamental para um dado problema de soma resultavam no acesso a fichas que poderiam ser, posteriormente, trocadas pelo acesso a itens de preferência da criança, como brinquedos. Erros em quaisquer passos da cadeia eram imediatamente corrigidos fisicamente pela segunda pessoa, um auxiliar de pesquisa que ficava atrás da criança, ou pelo experimentador que se encontrava à frente da mesma. Durante o ensino da soma, cada bloco consistia em cinco tentativas, de modo que cada tentativa correspondia a uma das cinco primeiras somas selecionadas (as inversões foram excluídas do treino). O critério na condição era alcançado mediante dois blocos de tentativas com 100% de acertos. Vale destacar que, enquanto esta condição estivesse em vigor, a subtração continuava em processo de avaliação. Com o cumprimento do critério nesta condição, o ensino da subtração passava a ser implementado.

Sétima condição. Ensino do repertório de subtração. As características dessa condição foram semelhantes às da quinta condição de avaliação de subtração. Uma diferença foi a programação de consequências diferenciais para acertos e erros. Tentativas bem-sucedidas no sentido de uma dada criança cumprir os critérios de uma cadeia comportamental para um dado problema de subtração resultavam

no acesso a fichas que poderiam ser, posteriormente, trocadas pelo acesso a itens de preferência da criança, como brinquedos. Erros em quaisquer passos da cadeia eram imediatamente corrigidos fisicamente pela segunda pessoa, que ficava atrás da criança, ou pelo experimentador que se encontrava à frente da mesma. Durante o ensino da subtração, cada bloco consistia em cinco tentativas, de modo que cada tentativa correspondia a uma de cinco subtrações selecionadas. O critério na condição era alcançado mediante dois blocos de tentativas com 100% de acertos.

Oitava condição. Avaliação de somas invertidas. Esta condição foi semelhante à quarta de avaliação de soma. No entanto, apenas as cinco somas, que consistiram em inversões das que foram utilizadas no treino, foram manipuladas. Os blocos consistiram em dez tentativas discretas.

Nona condição. Avaliação de intraverbais. Esta foi idêntica à terceira condição.

A Tabela 1 apresenta uma esquematização de todas as nove condições da pesquisa.

As principais variáveis dependentes (VD) da pesquisa referiram-se aos percentuais de respostas corretas diante dos problemas de soma e subtração nas condições de avaliação e intervenção para resolução de problemas; e também os percentuais de respostas corretas de soma e subtração como intraverbais. O controle experimental foi definido por meio de um delineamento de linha de base múltipla com diferentes operações matemáticas (soma e subtração).

Condição	Nome da condição
Primeira condição	Avaliação de pré-requisitos dos repertórios de resolução de problemas aditivos (soma e subtração)
Segunda condição	Ensino de repertórios pré-requisitos de resolução de problemas aditivos (soma e subtração)
Terceira condição	Avaliação de intraverbais
Quarta condição	Avaliação do repertório de resolução de problemas aditivos do tipo soma
Quinta condição	Avaliação do repertório de resolução de problemas aditivos do tipo subtração
Sexta condição	Ensino do repertório de resolução de problemas aditivos do tipo soma
Sétima condição	Ensino do repertório de resolução de problemas aditivos do tipo subtração
Oitava condição	Avaliação de somas invertidas
Nona condição	Avaliação de intraverbais

Tabela 1. Esquematização de todas as condições da pesquisa.

Este trabalho foi submetido à avaliação do comitê de Ética da Universidade onde as coletas foram realizadas (CAAE 46257415.0.0000.5084).

Resultados

Todos os participantes (P1, P2 e P3) apresentaram inicialmente dificuldade com os repertórios das avaliações das condições que representaram o que foi chamado de pré-requisitos da presente pesquisa e que diz respeito a contar objetos/blocos, discriminar os números de 1 a 10 como ouvinte e falante, e parear quantidades aos modelos de numerais impressos correspondentes e vice-versa. Isso aconteceu meses antes da coleta de dados a respeito das avaliações e ensino de adição e subtração começarem. Todos os três participantes, no entanto, desenvolveram todas

essas habilidades consideradas pré-requisitos para o início do trabalho com soma e subtração. Esses dados de pré-requisitos, no entanto, não foram coletados de forma sistemática e não são apresentados neste trabalho. Por outro lado, considerando as principais variáveis dependentes da presente pesquisa, os percentuais de acertos de soma e subtração nas condições de resolução de problemas com os blocos e percentuais das respostas corretas de soma e subtração como intraverbais, as mesmas são apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3, sendo que as mesmas se aplicam aos participantes P1, P2 e P3, respectivamente.

Conforme pode ser verificado na Figura 1, P1 não apresentou acertos nas condições de linha de base de intraverbais e de resolução de problemas de soma. Quando o ensino da soma foi programado, foram necessários seis blocos de tentativas para cumprimento

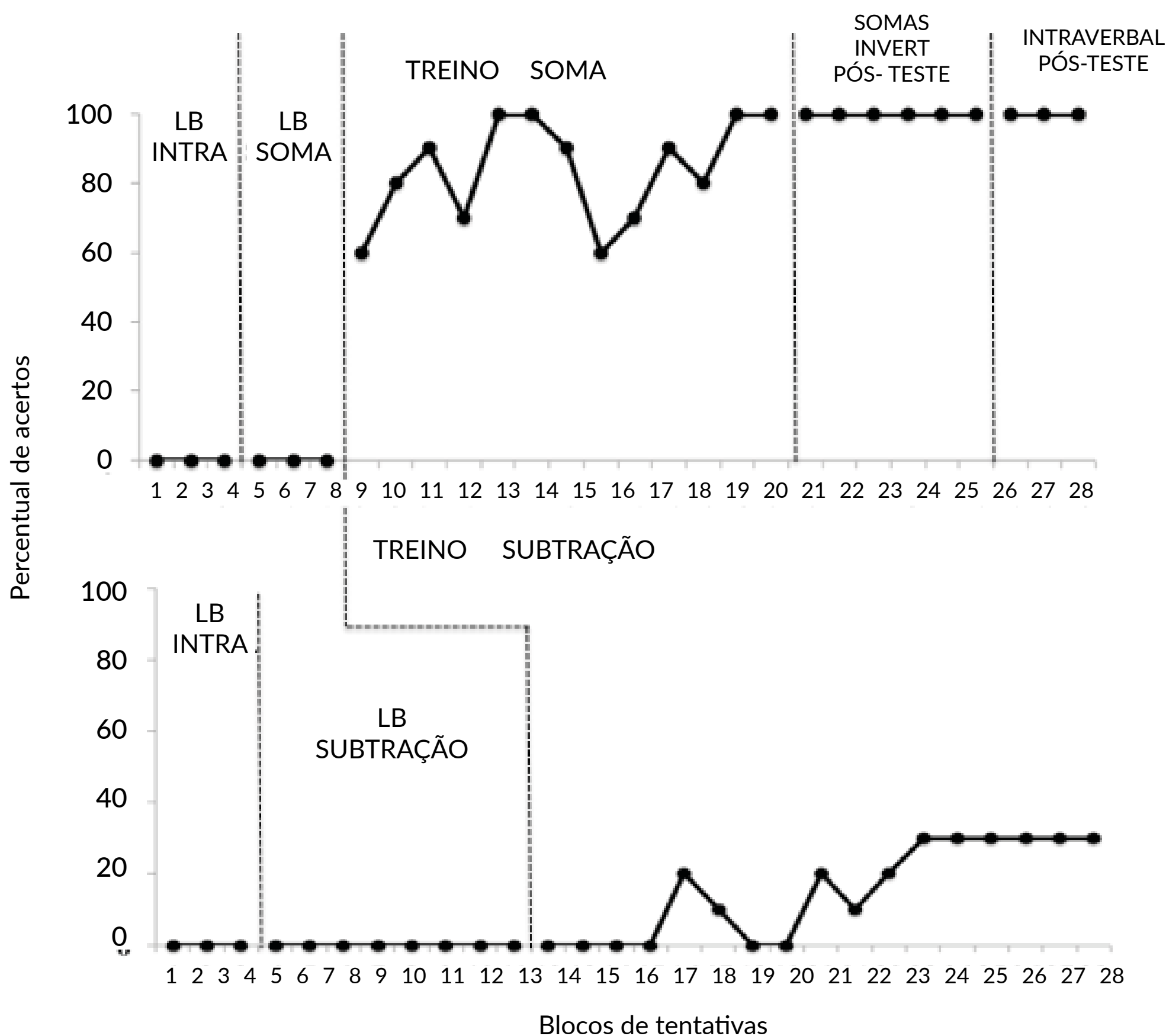


Figura 1. Percentual de acertos referentes às respostas de resolução de soma, subtração e intraverbais para P1.

de critério. Deste modo, o ensino da subtração foi implementado, mas o treino da soma continuou em operação por propósito de manutenção de desempenho. Por outro lado é possível constatar que o desempenho caiu ao longo de blocos de tentativas seguintes ao treino de soma e os 100% de acertos foram restabelecidos nos blocos de número 18 e 19. A partir daí, o treino da soma

foi interrompido. Quando as inversões das somas foram avaliadas, após esse momento de interrupção, foi verificado efeito de emergência do responder correto em 100%, sendo que o mesmo foi mantido ao longo de seis blocos de tentativas. Por fim, na avaliação de intraverbais pós-treino, foi constatado também efeito de emergência do responder em 100% de acertos e manutenção do

mesmo ao longo de três blocos. No caso do trabalho com a subtração, não foram identificados acertos na avaliação de linha de base de intraverbais e de resolução de problemas. Quando o ensino da subtração entrou em vigor, após cumprimento do critério no ensino da adição (bloco de número 12), verificou-se que o mesmo foi insuficiente para a aprendizagem da subtração para P1.

A Figura 2 apresenta os resultados de resolução de problema de soma e subtração e intraverbais para P2.

No caso de P2 e de acordo com a Figura 2, não foram observados acertos na condição de linha de base para ambos os repertórios de resolução de problemas de soma e subtração e também intraverbais. Com a programação do ensino da soma foram necessários 17 blocos de tentativas para cumprimento do critério e, a partir de então, o desempenho em 100% de acertos foi mantido. Houve emergência do responder correto quando as somas invertidas foram avaliadas, mas o mesmo não foi verificado no caso do responder intraverbal em que nenhuma resposta correta foi identificada para

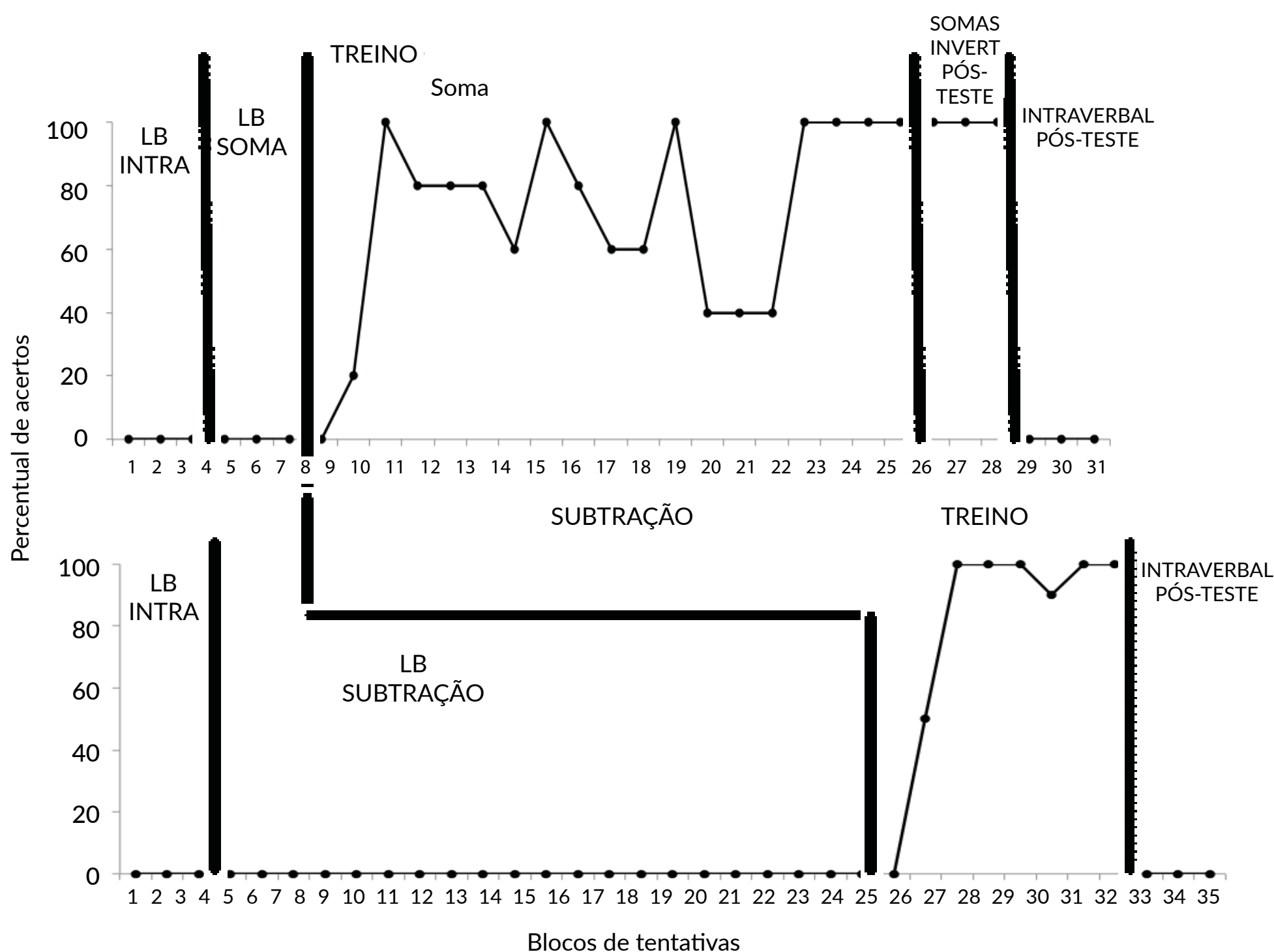


Figura 2. Percentual de acertos referentes às respostas de resolução de soma, subtração e intraverbais para P2.

três blocos de tentativas. O ensino da soma foi insuficiente para a emergência do responder de resolução de problemas de subtração. Quando o ensino foi programado, foram necessários quatro blocos de tentativas para cumprimento de critério. No entanto, assim como aconteceu com o caso da soma, o ensino da resolução de problemas de subtração também foi insuficiente para o estabelecimento do responder como intraverbais.

A Figura 3 exibe os resultados de resolução de problema de soma e subtração e intraverbais para P3.

Nota-se na Figura 3 que, também para o caso de P3, não houve acertos nas linhas de base de resolução de problemas de soma e subtração, assim como o foi caso dos intraverbais. Quando o ensino de resolução de soma foi programado, 17 blocos de tentativas foram

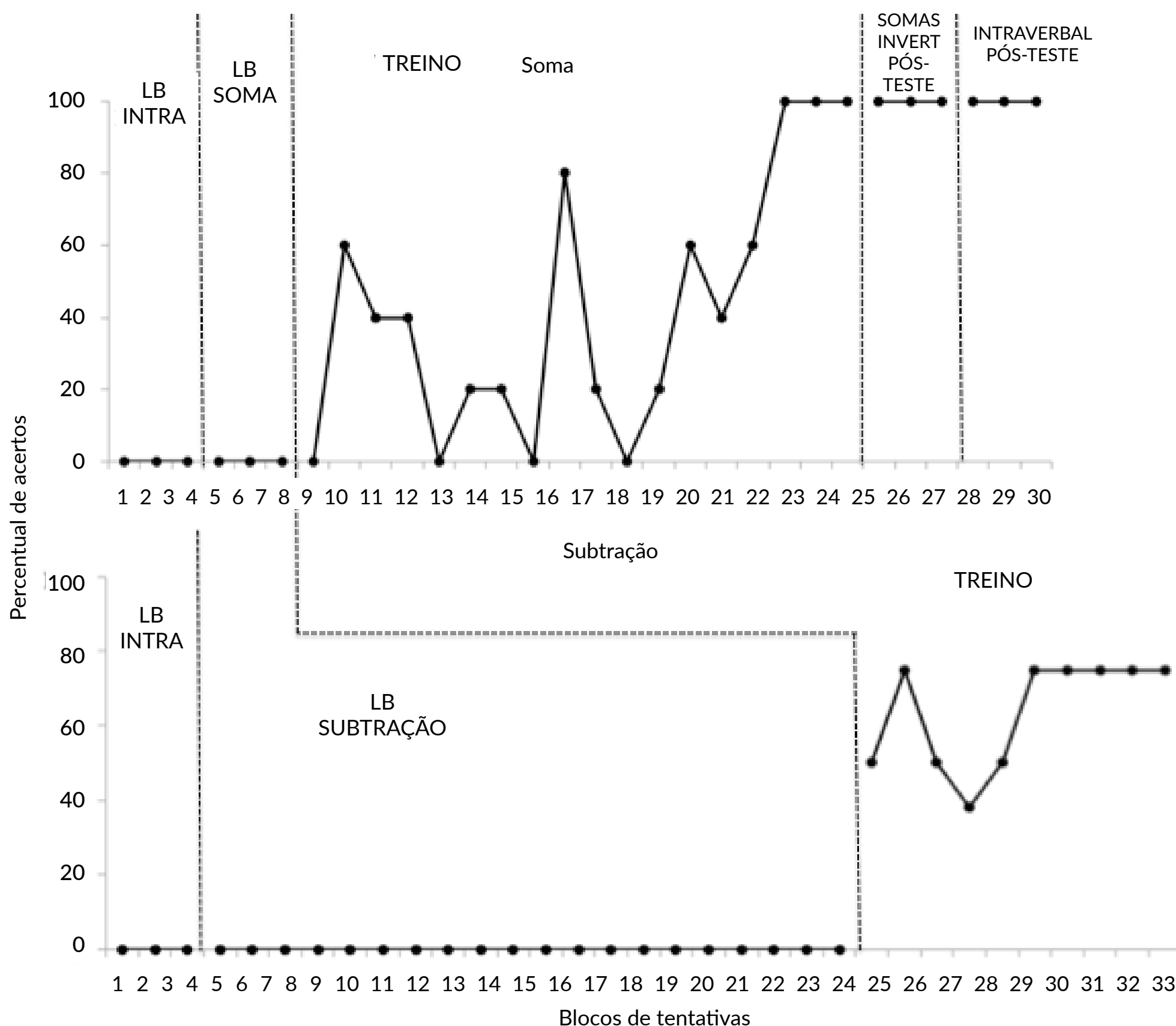


Figura 3. Percentual de acertos referentes às respostas de resolução de soma, subtração e intraverbais para P3.

necessários para o cumprimento de critério na condição. O resultado de 100% de acertos na avaliação das somas invertidas sugeriu ter sido esse efeito da condição de ensino de soma. Foi identificado também estabelecimento das respostas aos problemas de soma como intraverbais. Como aconteceu com os outros dois participantes, o ensino da resolução da soma não exerceu influência sobre a subtração, cuja resolução apenas indicou melhora a partir do ensino direto da subtração. Entretanto, o critério de 100% de acertos não foi atingido. No bloco de tentativas de número 29, P3 alcançou o percentual de 73% de acertos e esse mesmo percentual foi mantido até o final da coleta de dados.

Discussão

A preocupação sobre o desenvolvimento de aprendizagem requerida no curso do processo de escolarização é uma pauta historicamente relevante aos profissionais da Psicologia que atuam na interface com a Educação (Barroco, 2011; Neves, 2011). Mais especificamente, a produção da queixa escolar de crianças com autismo, ante a mudança de paradigma da educação inclusiva, é um desafio que se interpõe tanto aos profissionais que atuam de forma paralela/complementar à escola como aos profissionais que atuam diretamente no contexto educacional (Galvão & Beckman, 2016). Modelos de atuação para lidar com os problemas relativos à produção da queixa e do fracasso escolar estão sendo pautados a partir de concepções de aprendizagem e

desenvolvimento que englobam diferentes níveis de mediação decorrentes da relação do sujeito com o seu processo de aprender na escola e cuja defesa de intervenção deve ser fomentada no contexto de origem (Neves, 2011; Viégas, 2016; Machado, 2016).

Essa também é uma importante pauta que tem sido uma realidade para o analista do comportamento aplicado ao longo de muitos anos, especialmente para o desenvolvimento de crianças com autismo. Protocolos de avaliação (Partington, 2006; Sundberg, 2008) formalmente auxiliam na definição de níveis de linha de base de repertórios relacionados à linguagem e comunicação diretamente ou não e também habilidades acadêmicas como leitura, escrita e matemática, que representou o principal foco do presente trabalho. A partir das avaliações, metas curriculares são estabelecidas com o propósito de amenizar déficits de repertórios de relevância social e acadêmica. Schmidt et. al. (2016) alerta sobre as lacunas na formação dos profissionais da educação e das percepções romantizadas do indivíduo com autismo, como aquele isolado e preso a um mundo próprio, o que não favorece uma prática educativa exitosa para a inclusão escolar. Alertam, ainda, para a falsa ideia sobre a escola como um espaço para a socialização, o que limita o acesso deste público ao conhecimento científico organizado no currículo regular. Os estudos analítico-comportamentais e outros aportes teóricos da Psicologia aplicada ao autismo são importantes conhecimentos que podem e devem se articular com o fazer da escola (Stichter, Riley-Tillman, & Jimerson, 2016).

Neste estudo de base analítico-comportamental, os resultados das avaliações dos protocolos relacionados à matemática, para as três crianças participantes da pesquisa, indicaram déficits nas habilidades de contar de 1 a 10; reconhecer os números de 1 a 10 como ouvinte e falante; contar objetos/blocos; realizar pareamentos de numerais aos modelos de suas quantidades correspondentes e vice-versa. O ensino de tais repertórios foi necessário para que passassem pelas condições da pesquisa que seguiram em parte o modelo do protocolo de ensino de soma desenvolvido por Whitman e Dewitt (2011). As linhas de base de resolução de problemas de soma e subtração e respostas intraverbais revelaram que nenhum dos três participantes apresentava repertório de entrada em relação a essas variáveis dependentes da pesquisa. A programação do ensino da soma com a manipulação de blocos como recurso para resolução dos problemas e o reforçamento foram suficientes para a aprendizagem desse repertório para todos os participantes, ainda que diversos blocos de tentativas tenham sido necessários para o estabelecimento de um desempenho sem erros. Entretanto, o ensino da resolução de soma não exerceu influência sobre o desenvolvimento da resolução da subtração. Pelas questões de controle experimental, tal dado é relevante, tendo em vista que, para dois dos participantes (P2 e P3), evoluções foram identificadas no repertório de resolução de problemas de subtração apenas quando o mesmo foi diretamente ensinado.

Vale destacar que todas as crianças participantes estavam matriculadas em escolas

regulares onde a aprendizagem de operações matemáticas como soma e subtração eram preconizadas, mas de todo modo os dados da pesquisa sugerem que tal exposição foi uma variável que parece não ter interferido no estabelecimento do controle experimental. Contudo, a escola, como *lócus* de interação social, é fator indispensável para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático pela natureza das mediações que provoca para o desenvolvimento do conceito de número e suas operações (Gontijo & Fleith, 2103).

Valentino et. al. (2015) descreveram em parte sobre o ensino de habilidades acadêmicas, enfatizando que a resolução de problemas de soma, por exemplo, deve envolver o estabelecimento das respostas como intraverbais no futuro. Uma pesquisa desenvolvida por Matos, Hamasaki, Ribeiro e Costa (2015) avaliou a eficácia de um procedimento que visava a aprendizagem de uma série de operações simples de multiplicação por parte de três crianças do ensino fundamental de escolas públicas e que tinham passado por uma história de fracasso escolar. As idades das crianças variavam de 8 a 11 anos na ocasião das coletas de dados e se tratavam de crianças com desenvolvimento típico. Durante as intervenções, elas tinham que responder na presença de problemas, como 2×8 , e os mesmos eram apresentados em tiras de papel. Um problema era apresentado por vez, para cada uma de 20 tentativas discretas de um bloco. Caso cada criança apresentasse um acerto na tentativa (resposta intraverbal de relatar o resultado correspondente), recebia uma ficha que, ao final do procedimento, era trocada pelo acesso a jogos e outros itens

reforçadores de preferência. Caso um erro acontecesse ou não respondesse dentro de um período específico em segundos, o experimentador mostrava o verso da tira de papel que continha o resultado de modo que cada criança pudesse ler o mesmo. Era esperado que, com mais exposição às contingências programadas, as crianças respondessem livre do controle de pistas de correção, de modo que um desempenho intraverbal fluente, livre de erros e dentro de um tempo fixo de 3 minutos arbitrariamente definidos pelos autores fosse estabelecido.

Os resultados indicaram que a criança mais nova de 8 anos de idade não apresentou evolução na direção de um desempenho fluente, mas as crianças mais velhas (de 10 e 11 anos) apresentaram maiores percentuais de acertos por meio do procedimento. A de 10 anos, na realidade, cumpriu com o critério de fluência. Essa pesquisa não enfatizou a manipulação de recursos concretos como blocos para a resolução dos problemas. As respostas foram ensinadas como intraverbais e com mais limitações nos resultados de dois dos participantes. Na presente pesquisa, com ênfase na manipulação de recursos concretos consistindo em blocos para a resolução de problemas de soma e subtração, foi verificado um efeito de emergência de respostas de soma como intraverbais para dois dos três participantes (P1 e P3). Tais dados sugerem que o uso de recursos concretos como blocos para a resolução de problemas de soma pode auxiliar no estabelecimento das respostas como intraverbais para algumas crianças, o que é relevante. Do contrário, o ensino direto das respostas como intraverbais pode ser um

recurso indicado para os casos das crianças em que um efeito de emergência de intraverbais não foi demonstrado após o ensino com os blocos. Na resolução dos problemas de subtração com a manipulação dos blocos, o não cumprimento de critério de um desempenho livre de erros foi verificado para dois dos participantes (P1 e P3). Esse dado parece indicar que as condições de ensino foram insuficientes para o estabelecimento dos sinais mais (+) e menos (-) como estímulos discriminativos para o comportamento de resolver problemas. É possível que os participantes (especialmente P1) não estivessem respondendo sob controle dos sinais, mas sim dos números e do que primeiramente aprenderam a fazer com eles. Inclusive vale destacar que, durante o ensino da subtração, P1 e P3, em diversas ocasiões, responderam nas tentativas discretas em função do que aprenderam durante o ensino da soma, o que parece fortalecer ainda mais a hipótese do não controle do responder pelos sinais. Isso pode ter sido mais crítico no caso de P1, cujo percentual de acertos nos últimos seis blocos de treino de subtração foi de 23% e, no caso de P3, chegou a 80% de acertos, mantendo-se estável em cinco blocos de tentativas. P1 também apresentou altas frequências de “respostas emocionais” e “frustração” com choro e tentativas de fuga da atividade, o que também dificultou sua adesão à condição de ensino de subtração.

A dificuldade de P1 e P3 durante o ensino da subtração e o possível não estabelecimento do controle do responder pelos sinais, especialmente para P1, sugere a necessidade de adaptações metodológicas sob controle dos

desempenhos de cada aprendiz e também de forma a prevenir e reduzir frequências de comportamentos indesejáveis e incompatíveis com a aprendizagem de repertórios acadêmicos e outros desejáveis. Futuras pesquisas poderão investigar mais a respeito de metodologias que favoreçam com que a discriminação seja estabelecida com menos dificuldade. Como apenas P2 atendeu aos critérios de encerramento da

condição de ensino de subtração, a avaliação do responder como intraverbal, no caso da subtração, foi feita apenas para ele. Entretanto, para essa criança, ambas as respostas de soma e subtração não emergiram como intraverbais após o ensino da resolução dos problemas com a manipulação dos blocos. A alternativa para ela poderia ter sido o ensino direto das respostas como intraverbais.

Referências

- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J.K. Luiselll, D.C. Russo, W. P. Christian & S.M. Wilczynski (Eds.). *Effective practices for children with autism* (pp.240-270). New York: OXFORD.
- AMA – Associação de Amigos do Autista (2014). *Diagnóstico*. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/pt/diagnostico.html/>. Acesso em: 20 out 2014.
- Anache, A. A. (2009). Psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Em C. M. Marinho-Araujo (Ed.). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-259). Campinas: Alínea.
- Barroco, S. M. S. (2011). A teoria histórico-cultural e o atendimento especializado à pessoa com deficiência intelectual. Em R. S. L. Guzzo e C. M. Marinho-Araujo (Eds.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 149-174). Alínea: Campinas.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Brasil. (2012). *Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Camargo, S. P. G. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>

- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, 26(1), 49-68. <http://dx.doi.org/10.1177/0145445502026001004>
- Galvão, P. G., & Beckman, M. V. R. (2016). A Educação inclusiva no contexto da política nacional da educação especial: Atuação e compromisso da psicologia escolar. In D. C. Matos (Ed.). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento Atípico com Ênfase em Autismo* (pp. 199-226). Porto Velho: AICSA.
- Gomes, C. & Souza, V. L. T. (2011). Educação, psicologia escolar e inclusão: Aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, 28(86), 185-193. Recuperado de <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/02/CLAUDIA-GOMES-VERA-TREVISANN-3.pdf>
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>
- Gontijo, C. H., & Fleith, D. S. (2010). Avaliação da criatividade em matemática. Em E. M. L. S. Alencar, M. F. Bruno-Faria & D. S. Fleith (Eds.). *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (pp.89-104). Porto Alegre: Artmed.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 137-142. <https://doi.org/10.1023/A:1005459606120>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Machado, A. M. (2016). Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Ed.). *Conversações em Psicologia e Educação* (pp. 83-90). Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 05ª Região.
- Matos, D. C. (2016) (Ed.). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo*. Porto Velho: AICSA.

- Matos, P. G. S., & Beckman, M. V. (2016). A educação inclusiva no contexto da política nacional da educação especial: atuação e compromisso da psicologia escolar. Em: D.C. de Matos (Ed.). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo* (pp. 190–218). Porto Velho: AICSA.
- Matos, D. C., Hamasaki, E. I. M., Ribeiro, L. P., & Costa, I. A. (2015). Ensino de precisão de leitura e escrita em crianças com desenvolvimento típico. Em C.M. de Melo, J.C. Luzia, N. Kienen, & S.A. Fornazari (Eds.). *Psicologia e análise do comportamento: Saúde e processos educativos* (pp. 123–138). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Matos, D.C., Matos, P.G.S., & Figueiredo, R.M.E. (2017). Teaching intraverbal storytelling to children with autism and other cases of language delays. *Psychology*, 8, 798–814. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.86051>
- Mitijáns–Martínez, A. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. Em A. Mitijáns–Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 95–114). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo e C. M. Marinho–Araujo (Eds.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175–192). Alínea: Campinas.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557–572. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3131/313128786005/>
- Oliveira, V. F. (2015). *Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages – SC* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Planalto Catarinense: Lages, Brasil.
- Partington, J.W. (2006). *The assessment of basic language and learning skills*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Richman, S. (2001). *Raising a child with autism: a guide to applied behavior analysis for parents*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home–based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(1), 15–23. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026054701472>
- Skinner, B.F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix. (Publicação original, 1957).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Tradução organizada por J.C. Todorov & R. Azzi. São Paulo: Edart (trabalho original publicado em 1953).

- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. & Nuernberg, A. H. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222–235. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906>
- Stichter, J. P., Riley–Tillman, C. & Jimerson, S. R. (2016). Assessing, understanding, and supporting Students with autism at school: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 443–449. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000184>
- Sundberg, M.L. (2008). *The verbal behavior milestones assessment and placement program: the VB-MAPP* (2nd ed.). Concord, CA: AVB Press.
- Sundberg, M.L., & Partington, J.W. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Valenti, M., Cerbo, R., Masedu, F., De Caris, M., & Sorge, G. (2010). Intensive intervention for children and adolescents with autism in a community setting in Italy: A single–group longitudinal study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 23–31. <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-4-23>
- Valentino, A.L., Conine, D.E., Delfs, C.H., & Furlow, C.M. (2015). Use of a modified chaining procedure with textual prompts to establish intraverbal storytelling. *The Analysis of Verbal Behavior*, 31, 39–58. <http://dx.doi.org/10.1007/s40616-014-0023>
- Viégas, L. S. (2016). Novos modos de atendimento à queixa escolar. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP–RJ (Ed.). *Conversações em Psicologia e Educação* (pp. 13–22). Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 05ª Região.
- Whitman, T., & Dewitt, N. (2011). *Key learning skills for children with autism spectrum disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Efeito de selos ambientais: comportamento do consumidor em escolher produtos sustentáveis

Effects of Environmental Labelling: Consumer Behavior in Choosing Sustainable Products

Reginaldo Pedroso

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
pedroso.r9@gmail.com

Cristiano Coelho

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
cristicoelho@gmail.com

Resumo

O objetivo do estudo foi verificar o conhecimento de selos de certificação ambiental e de comportamento pró-ambiental por universitários, como meio de avaliar se os selos ambientais estão exercendo sua função discriminativa. Duzentos e quatro universitários responderam a um de dois protocolos sobre selos ambientais, sendo um com imagens de 18 selos ambientais e de reciclagem e o outro com nove nomes de selos. A tarefa consistia em relatar se conhecia ou não os selos e em seguida descrever a que se referia cada Figura/Nome. A coleta foi individual. Para cada condição foram mensuradas as porcentagens de indicação de conhecimento e de descrições corretas do significado de cada selo. Os resultados demonstram baixo nível de conhecimento para todos os selos, com menos de 25% dos participantes reconhecendo apropriadamente os selos nas duas condições. O selo com maior nível de conhecimento foi o ABNT/ISO 14000 com 22,55%. Com relação ao que se referia os selos, a maioria respondeu não saber. Dos que indicaram saber, a maioria das respostas não apontou a indicação correta dos significados dos selos. Pode-se concluir que os selos não exerceram função discriminativa para a maioria dos participantes. Sugere-se contribuições da Análise do Comportamento para aumentar a eficácia do controle do comportamento desejado.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento sustentável; Análise do comportamento; Selos ambientais; Comportamento do consumidor

Abstract

The aim of the study was to verify the knowledge of environmental and behavior labels with undergraduate students, as a mean to evaluate if the environmental labels are exerting their discriminative functions. Two hundred and four university students responded to one of two protocols on environmental labelling, one with images of 18 environmental and recycling labels and the other with nine label names. The task was to report whether or not one knew the labels, then describe what each Figure/Name was referring to. The participants responded individually. The results demonstrate a low level of knowledge for all labels, and less than 25% of the participants recognized the labels appropriately in both conditions. The label with the highest level of knowledge was ABNT / ISO 14000 with 22.55%. When asked about labels meaning, most participants responded they didn't know. From those who indicated to know, most responses were not appropriate. It can be concluded that the labels are not exerting their discriminative function. The work suggests some contributions based upon behavior analysis to increase the efficacy in controlling the desired behavior.

KEYWORDS

Sustainable development; Behavior analysis; Environmental labelling; Consumer behavior

Introdução

A literatura tem apontado que o modelo atual de consumo é influenciado pelo desejo, pelos estímulos ambientais, por necessidades, pela idade e renda, nível educacional, padrão de mobilidade, gosto dos consumidores e pelas diferentes propostas do marketing. E é esse modelo de consumo que vem se tornando preocupante no que se diz respeito à finitude dos recursos naturais. Não só para as pessoas, mas também para empresas que necessitam desses recursos para atender as demandas dos consumidores (c.f. Brandalise, Silva, Ribeiro & Bertolini, 2014).

Desde que o dilema sobre crescimento econômico e desenvolvimento sustentável tornou-se questão mundial, algumas empresas passaram a buscar soluções para minimizar o impacto do seu processo sobre o meio ambiente, mas também se iniciou uma corrida por lucratividade associada ao tema. Buscando ganhos financeiros, as empresas investem na sustentabilidade de seus processos. Porém, essas empresas esbarram na questão da competitividade, pois ao oferecer um produto ou serviço, é necessário obter o lucro necessário tanto para sua manutenção quanto para lidar com a competitividade do mercado.

Difícilmente, no curto prazo, todas as empresas se voltarão para as questões ambientais, ficando a cargo do consumidor a escolha por produtos sustentáveis ou não. As empresas estão voltadas para a rapidez no processo de produção e lucratividade; do outro lado, os consumidores estão preocupados com o que lhes interessam, o produto (Brandalise,

Silva, Ribeiro, & Bertolini, 2014). Uma empresa só escolherá estratégias sustentáveis se isso for compatível com lucro (Manzini & Vezzoli, 2011).

Essa preocupação com os impactos sobre o meio ambiente fez com que empresas mudassem o uso dos recursos naturais para serem consideradas sustentáveis, levando a um modelo atual no qual sustentável será aquela empresa que busca soluções para minimizar o impacto sobre o meio ambiente promovendo o desenvolvimento sustentável e que proporcione equidade social (Evangelista, 2010; Hart & Milstein, 2003). Ou seja, atualmente as empresas precisam desenvolver novas propostas para o desenvolvimento de produtos para serem consideradas sustentáveis (Jabbour & Santos, 2007).

O Marketing exerce importante papel no que se refere à obtenção de lucros para empresas. Sua intenção é criar produtos, aguçar desejos e vender o máximo que puder, para com isso, possibilitar um retorno para a empresa (Kohlrausch, 2003). Para solucionar problemas sobre questões ambientais, surge a proposta de um Marketing Verde, que se refere a instrumentos mercadológicos destinados a explorar os benefícios ambientais proporcionados por um produto, contribuindo para a sustentabilidade (Gonzaga, 2005). O Marketing Verde conseguiu, com suas ferramentas, criar elementos que facilitam a percepção de consumidores, fazendo com que os mesmos reconheçam o diferencial entre produtos sustentáveis e não sustentáveis. Isso se deu a partir dos selos e

rótulos ambientais que tem como objetivo: 1) proteger o meio ambiente, 2) encorajar a inovação ambiental sustentável na indústria, e 3) desenvolver a consciência ambiental dos consumidores (Tomé, 2008).

De acordo com Kohlrausch (2003), a rotulação ambiental tem por objetivo passar informações claras e concisas a respeito do ciclo de vida de um determinado produto que contenha o rótulo. Com isso, as empresas começaram a aderir a um processo de gestão ambiental para conseguir incrementar vendas de produtos diferenciados em um mercado cada vez mais crescente. Assim, selos verdes são etiquetas colocadas em produtos com a finalidade de tornar a marca socioambiental e conscientizar o consumidor com relação ao consumo sustentável (Deus, Felizola & Silva, 2010; Godoy & Biazin, 2000). Sua outra função é fazer com que, de forma voluntária, indústrias mudem seus processos de produção devido à preferência de consumidores por produtos sustentáveis em relação aos seus substitutos (Dias, 2008). A rotulagem ambiental acaba por fazer com que empresas adotem estratégias de produção mais limpas, e por consequente, fazer com que consumidores mudem seu padrão de consumo diante dos riscos ambientais (Campanhol, Andrade & Alves, 2003).

Apesar do objetivo de uma certificação ser desenvolver um sistema de certificação ambiental para a melhoria contínua e no atendimento da legislação e normas existentes no local onde as empresas estão situadas, buscando diminuir os riscos ambientais daquela atividade certificada, a falta de conhecimento da sociedade sobre as normas e

critérios de uma certificação acaba levando os indivíduos a relacionarem uma certificação a um selo verde ou prêmio por não poluir o meio ambiente (Silva & Ribeiro, 2005).

Mesmo com uma vasta quantidade de nomes para os mais variados tipos de selos ambientais, existe concordância na literatura que os rótulos ambientais devam ser precisos, verificáveis, relevantes e não enganosos. Caso contrário, não serão eficazes, fazendo com que o consumidor não se familiarize com questões ambientais (Kohlrausch, Campos & Selig, 2004).

As informações contidas na embalagem devem ser objetivas e compreensíveis, visto que no momento da escolha de um produto, o consumidor não tem tempo para leitura de muitas informações contidas nas embalagens, sendo que o espaço em embalagens para selo é limitado. No entanto, existe muita confusão em relação às informações contidas nos rótulos ambientais (Kohlrausch, 2003).

Só mensagens claras não seriam suficientes para que o consumidor faça escolhas positivas em prol da sustentabilidade. É necessária uma política de educação ambiental, o que envolve ciência e tecnologia, órgãos governamentais e não governamentais, instituições de ensino e meios de comunicação, no intuito de capacitar o usuário a relacionar as informações contidas nas embalagens com outros dados sobre responsabilidade social e impacto ambiental (Zavadil & Silva, 2014). Segundo Tomé (2008), “Um consumidor/comprador, entre decidir adquirir um produto ou serviço ao qual tenha sido concedida uma ecoetiqueta

e outro produto ou serviço convencional, sem qualificação extra, tenderá a decidir pelo produto ecoetiquetado”” (p. 37).

Para Nakahira e Medeiros (2009), espera-se que através da rotulagem ambiental ocorra crescimento na conscientização tanto de consumidores quanto de empresas, pois a iniciativa de algumas empresas em se ajustar às questões ambientais pode levar concorrentes a adotarem tal prática, tornando assim um estímulo para a inovação de processos e melhoria no setor em que pertencem. Contudo, a falta de conhecimento sobre o tema faz com que empresas não se sensibilizem para a necessidade de mudança e, com isso, haja pouca adesão à rotulagem ambiental e a procura por tais produtos pelos consumidores.

Estudos que verificaram o nível de conhecimento sobre selos ambientais demonstram que a maioria dos participantes não apresenta conhecimento sobre o que sejam selos ambientais. Porém, segundo Kohlrausch, Campos e Selig (2004), ainda que o consumidor não identifique o significado do selo ambiental, o mesmo exerce um papel importante junto ao consumidor, pois ele pode acreditar no selo como algo que contribui para agregar informações verdadeiras e confiáveis, garantindo tanto a preservação da natureza quanto a qualidade do produto. Dessa forma, o selo ambiental teria função também para uma educação ambiental.

Por outro lado, de acordo com Barbosa, Araújo e Cabral (2014), o nível de instrução não é uma variável significativa para o conhecimento de selos, e sua presença não é determinante na escolha de serviços.

Mesmo quando os participantes conhecem os selos, pode-se concordar com Valent et. al. (2014) de que o preço elevado, a pouca diversidade e dificuldade de encontrar produtos no mercado são empecilhos ao consumo de produtos certificados. Esses dados replicam outros achados, como de Veras et. al. (2014) que demonstraram que o preço elevado ainda é o que influencia a baixa procura por esse tipo de produto, Castilho e Gómez (2014), que indicaram que consumidores não tem o costume de conferir embalagens no ato da compra e Pinto e Pedroso (2015), que encontraram dados de acordo com os quais consumidores tendem a não gastar mais por um produto sustentável.

Mesmo com a inserção da Educação ambiental em todos os níveis de ensino de 2002, Brandalise, Silva, Ribeiro e Bertolini (2014) demonstraram que a disciplina de educação ambiental não é determinante para formação de cidadãos ambientalmente conscientes, sendo que o ambiente familiar, o ambiente que frequentam e os valores são fatores que podem ser mais decisivos em suas atitudes. Para Izaguirre et. al. (2013), mesmo os estudantes universitários brasileiros terem mais disciplinas sobre educação ambiental em relação à estudantes da Espanha, não foi o determinante para fazer com que no Brasil se tenha mais hábitos sustentáveis.

Dessa forma, a compreensão dos fatores que levam o consumidor a comprar produtos ou agir de maneira sustentável torna-se primordial para que se alcance uma sociedade sustentável. Nesse sentido, é fundamental identificar se selos estão desempenhando

sua função de sinalizar ao consumidor que a empresa tem gestão ambiental, principalmente considerando-se que os selos devem apontar para consequências específicas.

Do ponto de vista da Análise do Comportamento, selo ambiental tem propriedades compatíveis com a definição de estímulo discriminativo proposta por Skinner (2003). Nesse sentido, serviria de ocasião para que um consumidor escolhesse um produto sustentável para ter acesso a reforçadores. Entretanto, no geral, a literatura vem mostrando que esse estímulo (selo ambiental) não está tendo função discriminativa para o comportamento de compra de produtos sustentáveis para muitos consumidores.

Deve-se buscar as variáveis situacionais presentes no cenário atual de consumo e na história de aprendizagem do indivíduo, juntamente com as consequências da escolha de um produto, para entender o comportamento do consumidor (Foxall, 1990; Oliveira-Castro & Foxall, 2005), para depois estabelecer estratégias em prol de um consumo sustentável. Marcas, datas especiais, presença de outras pessoas e regras fazem parte de um cenário no qual o consumidor terá influência na escolha de um determinado produto. O selo ambiental, nesse sentido pode fazer parte da marca, servindo de ocasião para aquele que o escolhe tenha acesso a certas consequências. No entanto, consumidores escolhem seus produtos não só pelos benefícios funcionais intrínsecos adquiridos a partir de classes de produtos; eles também são influenciados pelos benefícios proporcionados por atividades de marketing, cujos efeitos são inerentes à marca (Foxall,

James, Oliveira-Castro & Ribier, 2010). Nesse caso, o marketing verde vem buscando maneiras de fazer com que aumente a preferência por produtos sustentáveis.

Dado que o comportamento é controlado pelas consequências (Moreira & Medeiros, 2007), o ambiente tem papel importante nesse controle (Skinner, 1975). O ambiente é composto por estímulos, que quando os indivíduos se comportam diante desses estímulos e entram em contato com as consequências, eles passam a discriminar e generalizar para outros ambientes (Sério, Andery, Gioia & Micheletto, 2002). Nesse sentido, espera-se que um consumidor pró-ambiental discrimine um produto sustentável de outros produtos e passe a generalizar esse comportamento para outros produtos e serviços em outros ambientes. O fato é que, para que o consumidor se comporte de tal maneira, é necessário que o mesmo tenha aprendido que essa é a maneira mais eficiente (reforçadora) de se comportar, dado o contexto de compra de produto sustentável.

Os dados vêm demonstrando que a maioria dos participantes de pesquisas sobre o tema não conhece sobre selos ambientais, certificação ambiental ou índices de avaliação de gestão ambiental (Brandalise, et. al. 2014; Castillo & Gómez, 2014; Silva, 2014; Valent, et. al. 2014; Veras, et. al., 2014). Apesar disso, tem-se também encontrado que consumidores estariam dispostos a pagar mais por um produto sustentável (Pinto & Pedroso, 2015). Atingir esse objetivo parece ser prejudicado pelo baixo nível de conhecimento sobre os selos ambientais.

Visto essa dificuldade e a necessidade de se fornecer conhecimento acerca de como consumidores interagem com selos, o presente experimento objetivou avaliar o conhecimento e a nomeação de diversos selos de certificação ambiental e rótulos de comportamentos pró-ambientais por universitários, comparando a apresentação do selo e do nome/sigla referente.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo 204 universitários dos cursos de administração, direito, enfermagem e farmácia de uma instituição de ensino superior de Rondônia, com idade entre 18 a 47 anos (média 28 anos), sendo 92 do sexo feminino e 112 do sexo masculino.

Material

Foram elaboradas duas versões de protocolos, um com Figuras de selos conforme apresentados nos produtos (selos de certificação ambiental e selos de comportamento pró-ambiental e reciclagem), e outra versão apenas com Nomes dos selos de certificação ambiental. Foram utilizados os selos de certificação ambiental FSC, ISO 14001, LEED, Rainforest Alliance, Ecocert, IBD, Procel, CNDA, Green Seal, DEMETER e Sustentax, que sinalizam o cumprimento de critérios de exploração e/ou de produção que reduzem o impacto sobre o meio ambiente e os selos de comportamentos pró-ambientais referentes a reciclagem/coleta seletiva: preservação da natureza, alumínio reciclável, aço reciclável, vidro reciclável, lixo comum e embalagem reciclável, que sinalizam padrões de comportamentos específicos. A Figura 1 apresenta os nomes dos selos de certificação ambiental e os respectivos critérios gerais de certificação.

FSC	Certifica áreas e produtos florestais, como toras de madeira, móveis, lenha, papel, nozes e sementes.
LEED	Concedido a edificações que minimizam impactos ambientais, tanto na fase de construção quanto na de uso.
Rainforest Alliance	Comprova que os produtores respeitam a biodiversidade e os trabalhadores rurais envolvidos no processo.
ECOCERT	Certifica alimentos orgânicos e cosméticos naturais ou orgânicos. Os alimentos processados devem conter um mínimo de 95% de ingredientes orgânicos para serem certificados.
IBD	Certifica alimentos, cosméticos e algodão orgânicos. Além de cumprir os requisitos básicos para a produção orgânica (como fazer rotação de culturas e não usar agrotóxicos), garante que a fabricação daquele produto obedece ao Código Florestal Brasileiro e às leis trabalhistas. Os produtos industrializados devem ter ao menos 95% de ingredientes orgânicos certificados.
PROCEL	Certifica equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos. O selo do Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica indica os produtos que apresentam os melhores níveis de eficiência energética dentro de cada categoria.

Figura 1 (Parte 1). Nomes dos selos de certificação ambiental e respectivos critérios gerais de certificação.

ISO 14001	Certifica sistema de gestão ambiental de empresas e empreendimentos de qualquer setor. Em sua operação, a empresa deve levar em conta o uso racional de recursos naturais, a proteção de florestas e a preservação da biodiversidade, entre outros quesitos.
Selo Verde CND	Selo Verde é a ecoetiqueta que atesta a qualidade ecológica, socioambiental, do produto ou serviço que tem o apoio da sociedade civil. É fornecida para empresas que comprovam periodicamente, por meio de laudos técnicos, que seus ciclos de vida são amigáveis para o planeta e a vida que nele habita.
Green Seal	Fornecer indicações de produção ecologicamente sustentável em diferentes esferas da extração, produção e uso. Contém diversos selos para diferentes atividades.
Sustentax	Avalia os atributos essenciais, complementares e suplementares da sustentabilidade. A avaliação se dá além das questões ambientais previstas na ISO 14024, abrangendo características de salubridade e qualidade (funcional e ambiental) do produto, assim como as responsabilidades socioambientais e de comunicação com o consumidor.
Demeter	Agricultura, pecuária, processamento e cosméticos, Identifica, mundialmente, os produtos biodinâmicos.

Figura 1 (Parte 2). Nomes dos selos de certificação ambiental e respectivos critérios gerais de certificação.

O protocolo *Figura* continha 18 imagens dos selos de certificação ambiental e reciclagem, e o protocolo *Nome* continha nove nomes de selos de certificação ambiental. Não foram colocados os nomes dos selos de reciclagem no protocolo de Nomes visto não terem um nome específico e apenas indicarem o comportamento frente a cada situação. As Figuras/Nomes foram misturadas aleatoriamente, criando três diferentes protocolos para cada versão com o objetivo de minimizar o efeito de ordem.

Procedimento

Os participantes foram divididos aleatoriamente em dois grupos, cada um com 102 participantes. Um grupo respondeu o Protocolo *Figura* e o outro grupo o Protocolo *Nome*. Durante a aplicação o pesquisador permanecia sentado do lado oposto da mesa durante toda a coleta. A coleta de dados durava no máximo

10 minutos. Os dados foram tabulados em planilha de dados para posterior análise, na qual avaliou-se o conhecimento dos diferentes selos e comparou-se as respostas às situações com imagem e sigla (nome), utilizando-se o teste Binomial. Foi utilizada a nomenclatura *Figura* e *Nome* para separar os conjuntos de dados, visto que nas imagens dos selos consta o respectivo nome. Assim, o conjunto de dados referenciado *Nome* são aqueles que os participantes só tinham acesso ao nome do selo, sem a imagem do referido selo.

A coleta de dados foi realizada individualmente. Os participantes eram convidados nas áreas sociais da faculdade e, após o aceite do participante, o pesquisador se dirigia para uma sala contendo uma mesa e duas cadeiras. Era entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e posteriormente à assinatura deste, era entregue o protocolo ao participante, o qual era solicitado a respondê-lo. Era dada a seguinte instrução:

Você está participando de uma pesquisa sobre sustentabilidade. Será apresentado algumas imagens e siglas, você terá que responder se conhece cada imagem/nome, caso conheça descreva a que se refere, e caso não conheça, descreva o que você acha que se refere.

Abaixo das instruções, os participantes se deparavam com o protocolo de respostas que apresentava o respectivo selo (Condição *Figura*) ou o nome do selo de certificação (Condição *Nome*). A Figura 2 mostra um exemplo do protocolo em cada condição.

Resultados

Conhecimento dos selos


A presente análise objetivou identificar o conhecimento de cada um dos selos ambientais e selos de comportamento e comparar a porcentagem de conhecimento relatado pelos

participantes quando confrontados com a Figura referente ao selo de certificação ambiental e selo de reciclagem e o Nome do selo de certificação ambiental. A Tabela 1 apresenta a porcentagem de conhecimento de cada selo nas duas situações.

Pode ser observado que na condição *Figura*, a porcentagem de conhecimento dos selos ficou abaixo de 4% para 15 dos 18 selos utilizados, com dois deles, Demeter e CNDA com nenhum participante tendo informado conhecê-los. Dos outros três selos, todos foram indicados como conhecidos por menos de 25% dos participantes. Destes, as porcentagens de conhecimento pelos participantes da pesquisa foram: ISO 14001 (22,55%); PROCEL (18,63%); e Embalagem reciclável (11,76%).

Na condição *Nome*, a porcentagem de conhecimento ficou abaixo de 5% para todos os nove nomes de selos para os quais essa informação foi solicitada. Os conhecidos por

Condição Figura

	Conhece essa imagem (sim) (não) Se sim, a que se refere _____ _____
	Se não, apesar de não conhecer, a que acha que se refere _____ _____

Condição Nome

FSC	Conhece esse nome/sigla (sim) (não) Se sim, a que se refere _____ _____
	Se não, apesar de não conhecer, a que acha que se refere _____ _____

Figura 2. Modelo de apresentação dos estímulos nas condições Figura e Nome

mais participantes foram o ISO 14001 (4,9%) e IBD (2,94%). Todos os demais foram conhecidos por 1,96% dos participantes. As informações dos selos DEMETER e Carbono Neutralizado não foram incluídas nos questionários referentes a esta condição.

Selo	Figura	Nome	Teste Binomial - Z (p)
ABNT/ISO 14001	22,55	4,90	3,66 (0,0001*)
PROCEL	18,63	1,96	3,92 (0,0000*)
EMBALAGEM RECICLÁVEL	11,76	-	
SUSTENTAX	3,92	1,96	0,83 (0,204)
ALUMÍNIO RECICLÁVEL	3,92	-	
LIXO COMUM	3,92	-	
FSC	2,94	1,96	0,45 (0,325)
VIDRO RECICLÁVEL	2,94	-	
GREEN SEAL	1,96	1,96	0 (1)
IBD	1,96	2,94	0,45 (0,325)
CONSTRUIR SUSTENTÁVEL	1,96	-	
ECO CERT	0,98	1,96	-0,58 (0,28)
LEED	0,98	1,96	-0,58 (0,28)
RAINFOREST ALLIANCE	0,98	1,96	-0,58 (0,28)
AÇO RECICLÁVEL	0,98	-	
CARBONO NEUTRALIZADO	0,98	-	
CNDA	0,00	1,96	-
DEMETER	0,00	-	

* $p < 0,05$

Tabela 1. Porcentagem de pessoas que afirmaram conhecer selos de certificação e selos de reciclagem nas condições com apresentação da Figura e Nome. Dados com (-) indicam que a informação não foi obtida. Os dados do teste Binomial compararam as porcentagens nas condições com Figura e Nome para um mesmo selo.

A comparação entre a porcentagem de conhecimento nas condições com *Figura* e *Nome*, realizada a partir do teste Binomial, indicou que as diferenças não foram significativas ($p > 0,05$; $Z < 2,96$) para oito dos 10 selos avaliados (SUSTENTAX, FSC, GREEN SEAL, IBD, ECO CERT, LEED, RAINFOREST ALLIANCE e CNDA), indicando porcentagem de conhecimento semelhante em ambas as condições. Para os selos ISO 14001 e PROCEL, os únicos selos ambientais para os quais a porcentagem de conhecimento na condição com a apresentação da Figura foi superior a 10%, observou-se que a porcentagem de conhecimento da *Figura* foi estatisticamente maior que observada na condição *Nome* nos dois casos (ISO 14001 – $Z = 3,66$ e $p = 0,0001$; PROCEL – $Z = 3,92$ e $p = 0,0000$).

Análise das questões abertas

Foram utilizadas para análise as respostas dos participantes que mencionaram o que significaria a Figura ou Nome referente ao selo apresentado. Para os que não responderam e os que responderam que não sabiam a que se referia, não foi computado nas referidas análises. Pode-se observar na Tabela 2 que a maioria dos participantes não deram respostas apropriadas para todos os selos, com exceção do selo PROCEL para o grupo Figura, tanto para os que conheciam quanto para os que não o conheciam. No entanto, os participantes do grupo Figura, no geral, relataram mais sobre o significado do que o grupo Nome.

SELOS	FIGURA				NOME			
	CONHECE APROPRIADO		NÃO CONHECE APROPRIADO		CONHECE APROPRIADO		NÃO CONHECE APROPRIADO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
PROCEL	16	2	14	0	0	0	4	0
ISO 14001	1	19	1	6	1	3	0	3
FSC	1	1	0	6	1	0	0	3
LED	0	0	1	7	0	0	0	2
RAINFOREST ALLIANCE	0	0	0	9	0	0	0	0
ECO CERT	0	0	1	7	0	0	0	0
IBD	1	0	3	1	0	2	0	0
CNDA	0	0	0	5	0	0	0	0
GREEN SEAL	0	0	1	6	0	0	0	3
SUSTENTAX	2	0	10	0	1	0	7	0
DEMETER	0	0	0	3				
CARBONO NEUTRALIZAVEL	0	0	5	6				
CONSTRUIR SUSTENTÁVEL	2	0	8	0				
ALUMINIO RECICLÁVEL	1	0	2	2				
AÇO RECICLÁVEL	0	1	0	5				
VIDRO RECICLAVEL	0	0	0	9				
LIXO COMUM	2	0	3	1				
EMBALAGEM RECICLÁVEL	7	5	6	14				

Tabela 2. Relação das respostas apropriadas e não apropriadas dadas pelos participantes que relataram conhecer a que se referia a Figura e Nome dos selos apresentados. Foi considerada apropriada a resposta que descrevia o significado do selo.

Para a resposta à pergunta sobre o que os participantes achavam que significava a Figura e Nome, foi realizada uma categorização conforme a sinalização indicada pelos participantes que emitiram suas respostas para cada um com relação à indicação de conhecimento da Figura ou do Nome (conhece

x não conhece) e se o conhecimento na resposta sobre “a que se refere” era apropriado ou não apropriado, gerando quatro categorias para Figura e quatro para Nome, indicadas na Tabela 2. Esta categorização permitiu avaliar o nível de controle discriminativo referente aos próprios selos em si e comparar se as

respostas daqueles que indicaram conhecer os selos, tanto na condição *Figura* quanto na condição *Nome*, estava de acordo com o significado apropriado de cada selo. Uma resposta apropriada necessitava conter pelo menos um termo que se referia ao tipo de certificação; não apenas indicar sustentável ou sustentabilidade. Por exemplo, no Rainforest, a indicação da biodiversidade no ISO 14001, gestão ambiental, e assim, por diante, conforme cada certificação.

Visto o baixo nível de participantes que indicaram conhecer os selos, tanto do grupo *Figura* quanto no grupo *Nome*, procedeu-se uma análise descritiva das respostas apropriadas e não apropriadas à questão “a que se refere o nome (a Figura)”, tanto para os participantes que indicaram conhecer os nomes ou figuras quanto para os participantes que indicaram não conhecê-los.

Para o selo PROCEL, na condição com *Figura*, 32 participantes indicaram o que significa ou o que acham que significa. Dos 18 participantes que relataram conhecer o selo, cinco indicaram que ele significa o consumo de energia, 11 indicaram que significa baixo consumo de energia, dois indicaram teste/selo INMETRO. Dentre os participantes que relataram não conhecer, 10 relacionaram ao gasto da geladeira ou economia de gasto da geladeira, três indicaram o consumo de energia e um ao programa de certificação de eletricidade. Na condição com *Nome*, quatro participantes que indicaram não conhecer, responderam ao significado que consideravam ser PROCEL. Todos esses participantes relacionaram a celular, telefonia ou energia.

Para o selo ISO 14001/ABNT, dos participantes submetidos à condição *Figura*, 20 dentre os que responderam conhecer o selo indicaram seu significado. Destes, 10 indicaram ABNT ou descreveram o significado da sigla como Associação Brasileira de Normas Técnicas, seis indicaram estar relacionado a normas de trabalhos acadêmicos / normas da ABNT, dois relacionaram a controle de qualidade, um sobre preservação ambiental e um seria certificação ambiental. Na condição *Figura*, dos que relataram não conhecer, dois relacionaram às normas da ABNT para trabalhos acadêmicos, três a controle de qualidade e um mencionou que seria sobre preservação do meio ambiente. Para os participantes do grupo com *Nomes*, dos que informaram conhecer, dois relacionaram a aspectos ambientais, e dois a controle de qualidade. De forma semelhante, dos que indicaram não conhecer o selo neste grupo, três responderam a esta questão, com dois relacionando a controle de qualidade, um a meio ambiente.

Para o grupo com *Figura*, dois responderam conhecer o selo FSC. Desses, um demonstrou conhecimento total sobre o objetivo da certificação, outro relacionou sobre meio ambiente. Para os que relataram não conhecer a *Figura* seis responderam sobre o que achavam que o selo se relacionava, dos quais cinco relataram que estava associada a algo sobre o meio ambiente e um que era uma fundação. Para o grupo com *Nome*, um relatou conhecer o *Nome* associando-o a manejo florestal. Para os que não conheciam o *Nome*, três relataram sobre o que achavam que o *Nome* se referia, um relatou que vem

em produtos recicláveis, algo sobre floresta e um sobre time de futebol respectivamente.

Com relação ao selo LEED para o grupo Figura, nenhum relatou sobre ela. Os demais que não conheciam o selo referente à imagem, oito responderam o que achava a que se referia, sendo que apenas um soube descrever o significado do mesmo, cinco disseram algo sobre meio ambiente e/ou proteção ambiental, um que era de uma universidade ecológica, outro que era algum jardim aberto para visitação. Para o grupo com Nome, nenhum relatou conhecer. Para os que não conheciam o Nome, dois relataram que se referiam e lâmpada.

Para a Figura do selo Rainforest Alliance, apenas uma pessoa relatou conhecê-la, mas não soube dizer ao que se referia. Para os que não conheciam a Figura, 8,9% desses relataram o que achavam que se referia a Figura, sendo que três associaram ao meio ambiente, dois disseram que era sobre certificação ambiental, um sobre alguma campanha sexual, outro sobre proteção ambiental e dois sobre proteção de rãs. Para o grupo com Nome, 1,96% relataram que conheciam o Nome, mas não souberam dizer ao que se referia. Os demais 98% que não conheciam o Nome também não souberam responder.

Sobre o selo ECO CERT, no grupo da Figura nenhum relatou conhecer. Para os que não conheciam, mas se referiam a Figura, um relacionou com selo para produto orgânico e sete relacionaram à questão de meio ambiente e ecologia. Para o grupo do Nome no houve descrição.

Para a Figura do selo IBD, um relatou conhecê-la relacionando-a a produtos orgânicos. Para os participantes que não conheciam, quatro disseram sobre a que relacionaria, sendo que três relacionaram a agrotóxico e produto orgânico, e um à indústria brasileira de derivados. Os participantes do grupo Nome, dois relataram conhecê-la, sendo que disseram ser um índice brasileiro de desenvolvimento, nenhum que não conhecia o Nome relataram sobre o mesmo.

Com relação ao selo CNDA, nenhum participante conhecia. Dos participantes que não conheciam e que relataram a que se referia, cinco relacionaram a meio ambiente, sustentabilidade e ecologia. Com relação ao grupo Nome, nenhum relato.

O selo de certificação Green Seal não teve reconhecimento por nenhum participante no grupo Figura, sete participantes relataram sobre ele mesmo não conhecendo, onde as respostas de seis estavam relacionadas a selo verde, meio ambiente certificado de proteção ambiental, apenas um relacionou de forma correta que é sobre produto adequado. Dentre os participantes do grupo Nome, os três que relataram, o relacionaram a sal e dois a algo verde, mesmo indicando que não o conhecia.

O selo Sustentax teve três participantes que mencionaram conhecê-la, e disseram que estaria relacionado a produto sustentável. Dos que relataram não conhecer a Figura, dez relacionaram à sustentabilidade. Para o grupo Nome, um disse conhecer e indicou a produto sustentável. Dos que não conhecia

o Nome apresentado, sete participantes disseram estar associado à sustentabilidade.

Com relação à Imagem de Carbono Neutralizado, nenhum respondeu conhecer, dos 11 que comentaram sobre a Figura mesmo não a conhecendo, cinco relacionaram-na a carbono estando próximo do real significado do selo, e seis à ecologia e meio ambiente.

Para o selo DEMETER, nenhum participante demonstrou conhecimento sobre a Figura, três relataram que se referia à marca de extrato de tomate, meteorologia e marca de margarina respectivamente.

Sobre o selo Construir Sustentável, dois participantes relataram conhecer e mencionaram ser sobre reciclagem e sustentabilidade, respectivamente. Para os participantes que não conheciam a Figura, três relacionaram a um planeta sustentável, para dois seria sobre reciclagem, dois disseram ser sobre preservação ambiental e um disse estar associada ao meio ambiente.

Para a Figura do selo referente à Alumínio Reciclável, um disse conhecer e relacionou de forma correta com seu significado. Para os quatro que não conheciam, mas comentaram sobre a Figura, relacionaram-na a alumínio reciclado e a reciclagem apenas.

Com relação ao selo de Aço reciclável, um participante relatou conhecer e referiu à Figura como se fosse um ímã puxando um item, para os demais participantes que não conheceram, dois disseram ser um ímã, dois relacionaram a

material magnético, um disse que seria objeto de metal e outro falou que seria atração.

Para a Figura de Vidro reciclável, um mencionou conhecer e relatou ser sobre reciclagem. Para os participantes que não conhecia, oito relacionaram à reciclagem e jogar lixo, e um a reciclagem de papel.

Sobre a Figura de Lixo Comum, dois participantes relataram conhecê-la, e disseram que a Figura está relacionada a jogar lixo no lixo. Para os participantes que mencionaram não conhecer, três disseram que era para jogar lixo no lixo e um relacionou à lixeira.

Para a Figura Embalagem Reciclável, sete participantes mencionaram conhecê-la, relacionaram à reciclagem, coleta seletiva, que era para colocar lixo no lixo. Para os participantes que relataram não conhecer a Figura, novamente relacionaram à coleta de lixo, separar lixo, coleta seletiva e reciclagem.

Discussão

Mesmo estando presente no cotidiano, já há décadas os selos relacionados a algum aspecto de sustentabilidade não estão exercendo sua função. O nível de conhecimento sobre selos ambientais, nos seus mais variados tipos e funções, demonstrou ser muito baixo na amostra pesquisada. Assim, se conhecer é se comportar sob controle de estímulos, seja no caso de responder adequadamente ao estímulo ou ter acesso aos mesmos estímulos, essas respostas dependerão da história de aprendizagem com contato as contingências

ou ao controle de regras (Skinner, 1969, 1982/1974). O baixo nível de conhecimento dos selos pode então ser justificado, dentre outras variáveis, pela ausência de uma história de aprendizagem em se comportar ao comprar produtos com selos ambientais.

A literatura sobre sustentabilidade traz a ideia de crescimento no conhecimento e escolhas por produtos que apresentam baixa agressão ao meio ambiente. No entanto, dados apresentados por vários estudos, corroborados por esse estudo, demonstram que o conhecimento sobre selos ambientais não é expressivo.

Os dados do presente estudo não foram compatíveis com os da pesquisa que Campanhol, Andrade e Alves (2003) apresentaram sobre pesquisa realizada pelo PROCON de São Paulo, onde 85% dos entrevistados, que segundo os autores, sabiam identificar um produto sustentável. Contudo, por não se caracterizar como uma pesquisa acadêmica e também não ter uma descrição precisa, a falta de apresentação da metodologia dessa pesquisa inviabiliza aprofundar em possíveis comparações.

No entanto, o Marketing verde parece não ter conseguido facilitar a percepção destes consumidores para que os mesmos reconheçam o diferencial entre produtos sustentáveis e não sustentáveis, conforme apresentado por Botelho e Manolescu (2010), visto a falta de conhecimento que se observou dos selos aqui apresentados. Nesse sentido, vale questionar a literatura quando se refere que “são cada vez mais crescentes os consumidores que

adotam essa postura e a estão tornando um hábito no critério de escolha de um produto” (Botelho & Manolescu, 2010, p. 2).

Apenas três selos apresentaram porcentagens mais altas de participantes que indicaram conhecê-los, em relação aos demais pesquisados. Mesmo ainda não sendo expressivo (muito inferior a 50%), para esses três selos (ISO-14001/ABNT, PROCEL, Embalagem Reciclável), pode observar o efeito de história de aprendizagem, pois esses selos estão mais presentes no ambiente das pessoas. Atualmente, todos os produtos eletroeletrônicos trazem o selo PROCEL, fazendo com que o comportamento verbal dos participantes, em relatar que o conhecia, ficasse sob controle desses estímulos em função de sua história.

Apesar de uma maior porcentagens de participantes que indicaram conhecê-las, a diferença entre *Figura* e *Nome* foi significativa apenas para ISO-14001/ABNT e PROCEL, com maior conhecimento para *Figura*. Para os demais, mesmo a maioria dos selos ambientais apresentando uma logo (representação gráfica) e o respectivo nome, observou-se que o controle exercido pela *Figura* foi superior, sugerindo que estratégias de Marketing devem focar em estruturas de representação gráfica e seu respectivo significado. Talvez o espaço destinado na embalagem seja um fator primordial para melhorar o controle dos selos, e isso pode justificar o baixo nível de conhecimento dos selos de reciclagem. Mesmo estando tão presentes no cotidiano das pessoas (latas de refrigerantes, garrafas de todos os tipos, embalagens no geral)

parece não ter efeito sobre o conhecer suas funções. A esta tendência, apenas Embalagem Reciclável demonstrou maior nível de conhecimento em relação aos demais selos de reciclagem, mas para uma porcentagem da amostra pouco acima dos 10%.

Sendo os selos ambientais uma estratégia de Marketing em diferenciar as empresas em um mercado competitivo, e como apontado por Botelho e Manolescu (2010) onde os consumidores estão adotando um hábito em escolher produtos sustentáveis, pode-se dizer, a partir dos presentes resultados, que essa estratégia não está sendo efetiva no sentido de controlar as escolhas por produtos que apresentem os selos aqui apresentados. Além da baixa porcentagem, é importante sinalizar que a maioria dos participantes não soube descrever o que seriam os selos apresentados, dado que não corrobora o pensamento dos autores supracitados, tendo em vista que o selo é uma propriedade do estímulo que sinaliza o seu diferencial sustentável.

Um dos objetivos da certificação ambiental é o de informar ao consumidor que um produto afeta menos o meio ambiente, tendo uma função de regra como “um sistema que estabelece certas contingências de reforçamento” ou “derivadas de contingências, na forma de injunções ou descrições que especificam ocasiões, respostas e consequências” (Skinner, 1969, p. 160). Contudo, estímulos antecedentes verbais passam a afetar o comportamento quando eles sinalizam uma consequência e possibilitam o contato com as consequências, seja por regras ou pela exposição às contingências (Galizio, 1979). No entanto,

parece que os selos, aqui sendo entendidos como uma regra de acordo com a definição acima, não estão afetando o comportamento desejado, visto que os consumidores não entram em contato com a regra descrita pelo selo (por exemplo: “comprar o produto afeta menos o meio ambiente”) nem com as consequências às quais a regra aponta. Como assinalado por Kohlrausch, Campos e Selig (2004), pode-se inferir, a partir dos dados aqui apresentados, que as pessoas não estão tendo acesso a essas informações.

Também, não se pode esperar que apenas o conhecimento sobre o que venham a ser os selos possa controlar por si só o comportamento de escolher produtos sustentáveis. Neste caso, a manipulação nos antecedentes e o contato com as consequências. Segundo Moreira e Medeiros (2007), dizemos que alguém sabe sobre algo quando ele sabe como e/ou sabe sobre. Saber como está relacionado à pessoa responder ao estímulo discriminativo adequadamente; e saber sobre, ao comportamento verbal estar sob controle do ouvinte em ter acesso aos mesmos estímulos discriminativos. Para Matos (1999), uma pessoa sabe quando ela se comporta sob controle de relações com variáveis diretas quando está em contato (nesse caso com o selo) no momento e com variáveis indiretas, as quais foram estabelecidas na história de vida.

Mesmo indicando conhecer os selos, a maioria dos participantes não demonstrou conhecimento sobre eles quando perguntados sobre a que se referiam. Apenas para os selos sustentáveis PROCEL, ISO 14001 e para o selo de reciclagem EMBALAGEM RECICLÁVEL

obteve-se mais participantes que relataram sobre os selos em relação aos demais selos. Essa baixa frequência de participantes que relataram sobre o selo demonstra a ineficiência do controle exercido pelos selos sustentáveis.

No entanto, para o selo PROCEL, em ambas as condições (Figura e Nome) a maioria dos participantes que relatou sobre o selo conseguiu relacionar com o significado do selo, ou seja, relacioná-lo com o consumo de energia. Esse dado abre campo para novas estratégias em relação aos demais selos, onde a exposição ao estímulo e o contato com as consequências, diminuição na conta de energia, pode tê-lo tornado mais efetivo no seu controle. Mesmo que a quantidade de participantes que mencionaram conhecer o selo ainda seja baixa, os que relataram conhecê-lo souberam relacionar com seu significado. Independentemente de ter ocorrido pelo contato com representação gráfica ou com o nome, a exposição a esse estímulo passou a fazer parte da história de aprendizagem desses participantes.

Outro dado que demonstrou o efeito de história de aprendizagem foi em relação às respostas sobre o selo ISO 14001/ABNT. O fato da amostra pesquisada ser composta por universitários, a maioria dos participantes relacionaram o selo a normas de trabalho acadêmico (normas da ABNT). Ou seja, pode-se analisar esse resultado a luz do conceito de Abstração (Catania, 1999; Skinner, 1953), onde o comportamento dos participantes em responder a que se referia o selo estava sob controle de uma propriedade do estímulo, que é comum a mais de um estímulo, nesse caso a história de aprendizagem no

meio acadêmico com relação às normas dos trabalhos que os alunos devem realizar. Ao mesmo tempo, os participantes não ficaram sob o controle das propriedades relevantes do estímulo que seria referente à certificação de Gestão Ambiental.

A falta de conhecimento sobre princípios de análise do comportamento, das pessoas que elaboram essas ferramentas, pode levar a essa ineficácia no controle do comportamento desejado. Além da necessidade de treino discriminativo para que um dado estímulo ou propriedade dele exerça controle eficaz sobre o comportamento, a representação gráfica deve levar em conta essas particularidades, pois os participantes generalizaram a propriedade mais comum; ABNT para normas de trabalhos técnicos, e ISO para controle de qualidade (ISO 9000).

Conforme apontaram Nakahira e Medeiros (2009), no cenário empresarial tem-se maior aderência à ISO 9000 em relação à ISO 14001, o que pode ser justificado pelo tempo de exposição maior que os indivíduos e empresas tem com a primeira e pelas consequências oferecidas por essa certificação. Talvez a falta de expressão no meio social da ISO 14001 (Certificação de Gestão Ambiental) e o maior contato com a ISO 9000 (Certificação de Gestão de Qualidade) pode ter feito com que alguns participantes relacionassem a ISO 14001 com controle de qualidade.

Os selos apresentam imagens que muitas vezes estão relacionados a outras respostas verbais ou não verbais estabelecidas nas histórias dos participantes. Nem sempre essas

respostas que são evocadas são compatíveis com as contingências que são descritas pelos selos, nem mesmo com as contingências que levaram à obtenção do selo pela empresa ou pelo produto (gestão ambiental, retorno de carbono, preocupação com a biodiversidade, etc.). Essas respostas podem levar ao bloqueio na aquisição de uma resposta discriminativa nova (cf. Catania, 1999). Além disso, os selos são dispostos nas embalagens em tamanho reduzido e entremeada a logotipos e quantidade de informação que podem sombrear o estímulo selo. Mesmo para Figuras que tiveram poucos participantes que indicaram conhecê-las, pode-se observar que na presença de propriedades de estímulos comuns ao tema, como imagem de árvore ou palavras semelhantes à sustentabilidade (como no caso dos selos FSC, CNDA e SUSTENTAX) os relatos dos participantes que indicaram o que significam (ou o que achavam que significam) se aproximam a algo sobre meio ambiente e/ou sustentabilidade. Em contrapartida, selos como DEMETER que não apresenta similaridade com aspectos diretamente relacionados ao meio ambiente, não controlaram respostas relacionadas à sustentabilidade. Do ponto do conceito de gradiente de generalização (Sério, Andery, Gioia & Micheletto, 2002), deve-se levar em conta a similaridade com o tema ao propor uma representação gráfica para um selo que contenha estímulos próximos tanto do tema quanto da história de aprendizagem das pessoas, como por exemplo, conter uma árvore e uma palavra ou sigla com proximidade à palavra sustentabilidade.

Como também pode ser observado na Tabela 2, onde os participantes relataram mais

sobre as Figuras do que sobre os Nomes, mesmo para aqueles que não conheciam a Figura, as respostas não apropriadas dadas pelos participantes, quando era para Figura ou Nome que continham algum estímulo comum com sustentabilidade (CNDA com a expressão “Green Seal” e SUSTENTAX com uma palavra que compartilha propriedades topográficas comuns com sustentabilidade) estava dentro da temática, por exemplo, o selo SUSTENTAX, *atesta a qualidade ecológica, socioambiental, do produto ou serviço que tem o apoio da sociedade civil*, mesmo que o participante relatasse não conhecer a Figura, quando mencionava algo sobre ela, associava a algo como sustentável ou meio ambiente.

Com relação aos selos de reciclagem, novamente a falta de controle de estímulos pode ser observada. Isto pode ser ilustrado pelo caso da imagem de vidro reciclado, outro exemplo de falha de controle na representação gráfica, na qual os participantes que responderam sobre seu significado relacionaram a reciclagem e/ou jogar no lixo. No entanto seu objetivo é sinalizar que recipiente de vidro deve ser jogado naquele local. O que pode ser observado para essa classe de selos relacionados à reciclagem é um caso de generalização inapropriada, pois as pessoas os percebem como tendo apenas a função de sinalizar reciclagem de forma geral, e não abstendo às suas particularidades, e isso pode estar relacionado à falta de campanhas efetivas de educação ambiental e da própria coleta seletiva pública de lixo. Como no caso de praças e ruas onde são colocadas latas de lixos para separar lixo, e as pessoas não separam adequadamente, a coleta não é

totalmente seletiva e não há divulgação dos destinos ou do retorno à sociedade derivados deste padrão comportamental. Além do mais, aqui entra um problema em relação à exposição, pois esses selos de reciclagem estão presentes em praticamente tudo que se compra e que pode ser reciclado, levando à ineficácia de controle discriminativo do próprio selo, tanto pela estrutura (representação gráfica) quanto pela função (não sinaliza uma consequência efetiva).

Os resultados obtidos indicam ainda que, talvez, pouco estejam adiantando as estratégias de Marketing Verde e das empresas em colocar produtos diferenciados no mercado tendo em vista que os consumidores não reconhecem a propriedade do estímulo que diferencia um produto sustentável de seu substituto. Diminuir a quantidade de selos e melhorar suas representações gráficas poderia ser uma estratégia, pois mesmo com uma vasta quantidade de nomes para os mais variados tipos de selos ambientais, como apontado por Kohlrausch, Campos e Selig (2004), existe concordância na literatura de que os rótulos ambientais devam ser precisos, verificáveis, relevantes e não enganosos. Caso contrário, não serão eficazes, fazendo com que o consumidor não se familiarize com questões ambientais. Selos maiores, colocados em locais mais visíveis e com textos e/ou imagens com maior proximidade à função do selo podem elevar o poder discriminativo desses selos. Para tanto, a Análise Experimental do Comportamento pode contribuir com pesquisas específicas sobre a temática.

Talvez o problema mais significativo esteja relacionado à espera, que empresas e órgãos governamentais ou não tem em relação ao consumidor se tornar consciente para que ocorra uma mudança nas escolhas por produtos sustentáveis. Diferentemente das propostas tradicionais da psicologia em relação à consciência, as quais tem a consciência como um processo mental com um status causal, do ponto de vista da análise do comportamento estar consciente é descrever o próprio comportamento e as condições que produziram tal comportamento (Simonassi, 1999a, Simonassi, Cameschi, Coelho, Coelho & Fernandes, 2011). No caso da sustentabilidade, o indivíduo estaria consciente quando ao entrar em contato com um ambiente onde está disponível uma variedade de produtos substitutos, escolhesse aquele com selo ambiental pelo fato de saber que aquele produto agride menos o meio ambiente e com isso estaria dando mais condições para gerações futuras poderem continuar a usufruir dos recursos naturais. Atualmente, tem sido frequente campanhas pró-ambientais que abordam o dizer, baseadas na descrição do comportamento. Como a literatura demonstra, porém a correspondência entre o fazer e o dizer é incrementada quando a correspondência dizer-fazer é reforçada (Porto & Oliveira-Castro, 2013).

Além disso, estudos tem demonstrando (Simonassi, 1999a; Simonassi, 1999b; Borges, Todorov & Simonassi, 2006) que o comportamento das pessoas é alterado mesmo antes dela descrever a relação entre seu comportamento e ambiente, ou seja, não

precisa estar consciente para que o ambiente afete o comportamento das pessoas. Essa mudança se dá a partir do contato com as consequências reforçadoras, o que acaba tendo uma função organizadora do comportamento verbal. Entretanto, deve-se levar em consideração que ao ler a literatura geral sobre sustentabilidade, a proposta de esperar que a pessoa se torne consciente para depois mudar seu padrão de compra, não é, a partir de uma perspectiva analítico comportamental, muito viável. A mudança no arranjo das variáveis ambientais juntamente com regras que, além de sinalizar, dê condição para que a pessoa entre em contato com consequências reforçadoras pode ser uma estratégia mais efetiva na mudança do padrão de consumo por produtos sustentáveis.

Para finalizar, a busca por um padrão de comportamento ambientalmente sustentável apresenta-se hoje como uma necessidade. Infelizmente, muitas das consequências de comportamento não sustentável são atrasadas e afetarão indivíduos e sociedades nas próximas gerações. Isso faz necessário o uso de controle por estímulos verbais e não verbais para que comportamentos pró-ambientais aumentem sua frequência. Os selos de certificação têm um papel fundamental para sinalizar e fortalecer um consumo com menor impacto sobre o meio ambiente. Porém, para cumprir sua função, os presentes dados mostram que é necessário que essa função discriminativa seja estabelecida, fazendo com que o consumidor passe a se comportar de forma mais efetiva das consequências sinalizadas por esses selos.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, M. L. A., Araújo, E. F. M. & Cabral, S. B. C. (2014). Rótulos Ambientais como Argumento de Sustentabilidade e suas Relações com a Intenção de Compra de Serviços Hoteleiros. *XI Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo* 24 a 26 de setembro de 2014 – Universidade do Estado do Ceará – UECE.
- Borges, F. D. S., Todorov, J. C., & Simonassi, L. E. (2006). Comportamento humano em esquemas concorrentes: escolha como uma questão de procedimento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), 13–24.
- Botelho, J. C. B & Manolescu, F. M. K. (2010). O marketing verde como diferencial competitivo nas organizações. In: *XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba.
- Brandalise, L. T., Silva, J. M, Ribeiro, I. & Bertolini G. R. F. (2014). O reflexo da disciplina de educação ambiental na percepção e condutas dos universitários. *Pretexto*, v. 15, n. 4, pp. 11–26.
- Campanhol, E. M., Andrade, P. & Alves, M. C. M. (2003). Rotulagem ambiental: Barreira ou oportunidade de estratégia? *Revista Eletrônica de Administração – Facef*, vol 2, n 3.

- Castillo, L. & Gómez, C. R. P. (2014). Percepção dos usuários sobre selos e rótulos ambientais em embalagens. In: Coutinho, S. G., Moura, M., Campello, S. B., Cadena, R. A. & Almeida, S. (orgs.). *Proceedings of the 6th Information Design International Conference, 5th InfoDesign, 6th CONGIC[= Blucher Design Proceedings, num.2, vol.1]*. São Paulo: Blucher, 2014. ISSN 2318-6968, ISBN 978-85-212-0824-2 DOI <http://dx.doi.org/10.5151/designpro-CIDI-28>.
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Deus, N. S., Felizola, M. P. M. & Silva, C. E. (2010). O consumidor socioambiental e seu comportamento frente aos selos de produtos responsáveis. *Revista Brasileira de Administração Científica*, Aracaju, v.1, n.1.
- Dias, G. M. M. (2008). Qual o critério da rotulagem ambiental? *Revista em Agronegócio e Meio Ambiente*, v. 1, n. 1, p. 279-289.
- Evangelista, R. L. (2010). Sustentabilidade: um possível caminho para o sucesso empresarial?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*.
- Foxall, G.R. (1990). *Consumer Psychology in Behavioural Perspective*. Routledge, New York.
- Foxall, G. R, Oliveira-Castro, J. M., James, V. K., Yani-de-Soriano, M. M. & Sigurdsson, V. (2006). Consumer Behavior analysis and social marketing: the case of environmental conservation. *Behavior and Social Issues*, 15, 101-124
- Foxall G. R., James, V. K., Oliveira-Castro, J. M. & Ribier, S. (2010). Product Substitutability and the Matching Law. *The Psychological Record*, 60, 185-216
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: Instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 31, 53-70.
- Godoy, A. M. G. & Biazin, C. C. (2000). A rotulagem ambiental no comércio internacional. *Anais 4º Encontro Eco-Eco*, Retirado de www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/iv_en/.../2.pdf, em outubro de 2015.
- Gonzaga, C. A. M. (2005). Marketing verde de produtos florestais: teoria e prática. *Floresta*, 35(2).
- Hart, S. L., & Milstein, M. B. (2003). Criando valor sustentável. *RAE executivo*, 3(2), 65-79.
- Izaguirre, O. J., Vicente, M. M.A., Tamayo, O. U., Cordeiro Filho, J.B. & da Silva, G. S. M. (2013). Diferenças Culturais no Comportamento Ambiental e Seus Antecedentes: Análise Comparativa Internacional entre Estudantes Universitários. *Integrating Cleaner Production Into Sustainability Strategies*". *4th International Workshop Advances in Cleaner Production*, São Paulo - Brazil - May 22nd to 24th - 2013.

- Jabbour, C. J. C. & Santos, F. C. A. (2007). Desenvolvimento de produtos sustentáveis: o papel da gestão de pessoas. *RAP*. 41 (2).
- Kohlrausch, A. K. (2003). *A Rotulagem Ambiental no Auxílio à Formação de Consumidores Conscientes*. Dissertação de Mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- Kohlrausch, A. K., Campos, L. M. S. & Selig, P. M. (2004). Selos ambientais: qual seu papel e influência no processo de compra de produtos orgânicos?, *XXIV Encontro Nac. de Eng. de Produção* – Florianópolis, SC, Brasil, 03 a 05 de nov de 2004
- Manzini, W. & Vezzoli, C. (2011). O desenvolvimento de produtos sustentáveis: os requisitos ambientais dos produtos industrializados. São Paulo, Ed. Edusp.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos em análise do comportamento*. Ed. Artmed.
- Matos, M. A. (1999). Controle de estímulo condicional, formação de classes conceituais e comportamentos cognitivos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 159-178.
- Nakahira, E & Medeiros, G. A. (2009). Rotulagem ambiental: o caso do setor cosmético. *Engenharia Ambiental – Espírito Santo do Pinhal*, v. 6, n. 2, p. 544-563
- Oliveria-Castro, J. M. & Foxall, G. R. (2005). Análise do comportamento do consumidor. In (Org). Abreu-Rodrigues, J & Ribeiro, M. R. (2005). *Análise do comportamento: teoria, pesquisa e aplicação*. Ed ArtMed.
- Pinto, S. A. K & Pedroso, R. (2015). *Desenvolvimento sustentável: o valor do consumo sustentável*. Monografia (Curso de Psicologia); 45p. Ariquemes, Faculdades Associadas de Ariquemes.
- Porto, R. B., & Oliveira-Castro, J. M. (2013). Say-do correspondence in brand choice: interaction effects of past and current contingencies. *The Psychological Record*, 63, 345-362.
- Sério, Y. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S. & Micheletto, N. (2002). *Controle de estímulos e comportamento operante*. Ed, Educ, São Paulo.
- Simonassi, L. E. (1999a). Cognição: Contato com contingências e regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 83-93.
- Simonassi, L. E. (1999b). Aquisição de consciência como condição para a melhora de desempenho? Em *Sobre Comportamento e Cognição*. R.A. Banaco (Org.). Santo André: Ed. Arbytes. 282-288.

- Simonassi, L. E., Cameschi, C. E., Coelho, C., Coelho, A. E. V. B., & Fernandes, E. C. (2011). Uma outra função do reforçador: Organização/ordenação de comportamentos. *Comportamento em foco*, 1, 621–630.
- Silva, V. B. (2014). Análise do consumidor consciente e do marketing ambiental: reflexos do índice de sustentabilidade empresarial (ISE) na imagem das empresas. *REN - Revista Escola de Negócios*, v.2 n.2, ago.-dez. 2014, p.78–97.
- Silva, D. A. & Ribeiro, H. (2005). Certificação ambiental empresarial e sustentabilidade: desafios da comunicação. *Saúde e Sociedade* v.14, n.1, p.52–67.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. Neu York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1982/1974). *Sobre o Behaviorismo*. Ed. Cultrix, São Paulo.
- Skinner, B. F. (1975). *Contingências do Reforço*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril.
- Skinner, B. F. (2003/1953) *Ciência e comportamento humano*. Ed. Martins fontes, São Paulo.
- Tomé, F. (2008). *Tudo o que você precisa saber sobre selo verde e ecoetiquetas*. São Paulo: Projeto W3. Disponível em: <<http://www.musa.org.br/file.asp?id=50&arquivo=ebook&dir=livros&titulo=O%20Selo%20Verde%20e%20Ecotiquetas.>>. “Acesso em: Set. 2015”
- Valent, J. Z., Vieira, T. R., Bruzza, A., Rodrigues, R. G. Celia, A. P & Schmidt, V. (2014). Fatores determinantes do consumo de alimentos certificados no brasil. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET*, v. 18. Ed. Especial Mai. 2014, p. 57–65.
- Veras, M. A., Souza, J, Araújo, J. B. Filgueira, P. V. S. & Silva, R. G. (2014). Análise sobre o consumo de produtos orgânicos com rótulos ambientais tipo I em Natal, RN. *V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014*.
- Zavadil, P. & Silva, R. P. (2014). O design de informação auxiliando a comunicação de aspectos ambientais e sociais em embalagens de consumo. In: Coutinho, Solange G.; Moura, Monica; Campello, Silvio Barreto; Cadena, Renata A.; Almeida, Swanne (orgs.). *Proceedings of the 6th Information Design International Conference, 5th InfoDesign, 6th CONGIC [= Blucher Design Proceedings, num.2, vol.1]*. São Paulo: Blucher, 2014. ISSN 2318–6968, ISBN 978–85–212–0824–2 DOI <http://dx.doi.org/10.5151/designpro-CIDI-23>

Comportamentos registrados em livro de ocorrências escolar: interpretação e categorização

*Behaviors recorded in incidence report books:
interpretation and categorization*

Resumo

Objetivos: Categorizar comportamentos violentos e não violentos e analisar funcionalmente os categorizados como violentos. Metodologia: Pesquisa documental que teve como fonte de informações o livro de ocorrências de uma escola municipal de ensino fundamental de Goiânia/GO. Resultados: Identificaram-se 329 ocorrências, sendo 181 classificadas como comportamentos violentos e 148 como não violentos. A categoria “Desrespeitar” foi a mais frequente (50%) seguida por “Agredir Fisicamente” (22%) e “Agredir Verbalmente” (20%). Em somente 16% das ocorrências foram identificados antecedentes e foram registradas 221 consequências, sendo as categorias “Encaminhar à coordenação” (34%) e “Convocar o responsável” (41%) as mais frequentes. Conclusões: A alta frequência de episódios de violência e a descrição superficial das situações que antecedem e resultam essas ocorrências indicam necessidade de melhoria na descrição desses episódios, permitindo assim que o livro de ocorrências venha a ser instrumento útil para identificação das variáveis determinantes contribuindo para o delineamento de intervenção efetiva.

PALAVRAS-CHAVE

Comportamento violento; Análise Funcional;
Livro de Ocorrência; Escola

Sônia Maria Mello Neves

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
soniamelloneves@gmail.com

Fábio Henrique Baia

Universidade de Rio Verde
fabio@unirv.edu.br

Fernanda dos Santos Cerqueira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
nandacerqueira-@hotmail.com

João Claudio Todorov

Universidade de Brasília
joaoclaudio.todorov@gmail.com

Anna Carolina Gonçalves Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
annacarolina_1988@hotmail.com

Ivaldo Ferreira de Melo Junior

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
ifmelojr@hotmail.com

Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás (FAPEG)

Abstract

Objectives: Categorizing violent and non-violent behaviors and functionally analyzing those categorized as violent. **Methodology:** Document analysis using the incidence report book from a municipal middle school in Goiânia, Brazil. **Results:** We identified 329 incidents, 181 were classified as violent and 148 as non-violent. The category “Disrespect” was most frequent (50%), followed by “Physical Aggression” (22%), and “Verbal Aggression” (20%). Only 16% of incidents specified antecedents and 221 consequences were recorded, such as “Send to director’s office” (34%) and “Call parents” (41%), which were the most frequent. **Conclusions:** The high frequency

of violent episodes and the superficial description of the situations that precede and result in these incidents indicate a need for improvement of these descriptions. This may accomplish incident report books that are a more useful instrument to identify determinant variables and contribute to designing effective interventions.

KEYWORDS

Violent Behavior; Functional Analysis;
Incident Reports; School

Análise Funcional de Comportamentos Violentos registrados em Livro de Ocorrências Escolar

Uma das formas mais eficazes do controle do comportamento de pessoas é exercido pelas agências de controle social (governo, religião, psicoterapia, economia e educação). Estas são geralmente bem organizadas e exercem controle sobre seus membros por meio de reforçamento e punição de comportamentos. Os membros do grupo no qual o indivíduo está inserido reforçam os comportamentos adequados (isto é, atendem a critérios previamente estabelecidos pelo grupo), aumentando a probabilidade destes voltarem a ocorrer, assim como punem os comportamentos considerados inadequados, diminuindo a probabilidade de recorrência destes comportamentos (Skinner, 1953/2003).

Os membros das agências de controle atuam com o objetivo de estabelecer um repertório bem determinado, de modo tal, que mesmo na ausência do agente controlador, os indivíduos continuem se comportando da maneira considerada adequada. A Escola é uma agência de controle, segundo Skinner (1953/2003) “Educação é o estabelecimento de comportamento que seja vantajoso para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro” (p.437). Nesta conceituação, é possível identificar três aspectos: o primeiro é que educar envolve a atuação de alguém em relação a outrem; o segundo aspecto refere-se ao fato de que o comportamento a ser estabelecido deve ser vantajoso não apenas para o indivíduo alvo

da ação educativa, mas também, para outros indivíduos; e o terceiro aspecto refere-se ao fato de que educar implica atuação temporal dos agentes educativos ocorrendo no presente para o estabelecimento de comportamento que deve ser vantajoso em um tempo futuro. Nesse sentido, pode-se dizer que o estudante passa grande parte de sua rotina fazendo coisas para as quais não há reforços positivos imediatos e que provavelmente não deseja fazer (Moroz, 1993).

A Escola, como instituição e agência de controle, tem como um de seus objetivos a transmissão de comportamentos. Por meio de modelagem os membros dessa agência de controle tentam ampliar o repertório dos aprendizes ao estabelecer diversos tipos de controle de estímulos sobre ampla gama de comportamentos (Skinner, 1953/2003). Como agência de controle uma instituição educacional faz mais do que simplesmente transmitir o conhecimento, ela deve ensinar o aluno a pensar, estabelecer um repertório especial que tem como efeito a manipulação de variáveis, as quais encorajam o surgimento de soluções para problemas (Moroz, 1993). Nas salas de aulas tradicionais, as contingências de reforço mais eficiente para controlar o estudante provavelmente estão além das capacidades de um professor. Pode-se afirmar que Skinner propõe, enquanto projeto educacional, formar os alunos para o autogoverno intelectual, e isto é possível se os agentes educacionais tiverem como foco de atuação planejada o desenvolvimento de comportamentos precorrentes – isto é, comportamentos cuja função é tornar mais provável a ocorrência de outras respostas (Moroz, 1993).

Do ponto de vista de alguns analistas do comportamento existem várias deficiências notáveis nos atuais métodos de ensino: um dos grandes problemas do ensino é o uso do controle aversivo (Todorov, 2001, 2011). Skinner (1953/2003) por exemplo, acredita que os professores, em sua maioria, não desejam usar esse tipo de controle, porém, por não conhecerem alternativas mais eficazes acabam fazendo uso da coerção. Por conseguinte, os alunos tendem a se comportar com a principal função de eliminar estimulação aversiva. Por exemplo, atendendo a mandos do professor, já que o não atendimento acarretaria em estimulação aversiva como a perda de pontos ou advertências. Um dos efeitos do controle aversivo é o contra controle (Sidman, 1989/2001). O contra-controle se caracteriza por emissão de respostas que tem como função eliminar ou diminuir o controle aversivo. Como exemplo, o estudante atrasa-se, falta, não tem atenção às aulas (retirando reforçadores do professor), devaneia ou inquieta-se, esquece o lecionado, torna-se agressivo e recusa-se a obedecer, exercendo assim o contra-controle (Skinner, 1972). O controle-controle pode ainda envolver outros tipos de estimulação aversiva para o comportamento do agente de controle. Os membros controlados passam a agir, inconformados, escapando dos controladores, ou então os atacando a fim de desmoralizá-los ou destituir o poder que eles exercem sobre o grupo, seja de forma branda ou de forma extrema (Skinner, 1974). Isso significa que, em longo prazo, o controle surtiu um efeito negativo e não previsto, a saber o contra-controle.

O contra-controle pode assumir topografias típicas de comportamentos violentos. Segundo Catania (1999), um padrão agressivo pode ser produzido ou ser modelado por contingências em vigor; como por exemplo no ambiente social, por meio de imitação ou controlado por regras. Analistas do comportamento reconhecem que um ambiente aversivo é um fato. Sidman (1989/2001) afirma que a aversividade do ambiente está presente na natureza, como a ocorrência de desastres ambientais (como tempestades e furacões), frio ou calor, etc. Até mesmo em ambientes sociais há ambiente aversivo. Andery e Sérgio (1997), afirmaram que, na sociedade, o controle aversivo é predominante nas relações humanas, e que essa mesma sociedade incentiva seus membros a fazerem uso da punição. Portanto, não é inesperado que o contra-controle ocorra com emissão de comportamentos violentos. Em um ambiente com muitos estímulos aversivos a esquivar e a fuga são as únicas alternativas, produzindo pessoas passivas ou agressivas (Biglan & Cody, 2003; Biglan, 2015; Sidman, 1989/2001).

Na Escola o contra-controle toma outras formas, tais como o vandalismo, o anti-intelectualismo e a simples inatividade. O estudante recusa-se a obedecer, em vez de realizar uma tarefa, este simplesmente aceita o castigo como mal menor, o que pode ser considerado uma forma de fuga. E algumas vezes uma forma de ataque cujo objetivo é enfurecer o professor, resultando em sequelas emocionais como medo e ansiedade, sendo estas, características da fuga e da esquivar e a raiva, do contra-ataque (Skinner, 1972). Skinner (1953/2003)

aponta que o contra-controle é por vezes uma estratégia para modificação do ambiente aversivo e nesse sentido é um modo de criar ambientes mais democráticos. É notável que os comportamentos violentos dos alunos são uma forma de contra-controle à violência a qual são expostos. A Escola deveria identificar tais comportamentos violentos, as variáveis que os determinam e modificar o ambiente (diminuindo a aversividade) e ensinar aos alunos a emissão de contra-controle sem necessariamente envolver violência. Apesar das formas extremas de punição física serem proibidas atualmente, ainda é possível observar outras formas de punição como ameaça de reprovação ou exclusão social. Também é possível observar coerção sob a forma de impedimento à acesso a reforçadores positivos como por exemplo, proibição de participação de atividades esportivas ou entretenimento (Skinner, 1953/2003; 1972).

O fenômeno da violência escolar tem recebido especial atenção de diversos campos como: o da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia, com uma produção científica crescente (Vóvio, Ribeiro, Novaes & Bravo, 2016). Gomes e Martins (2014) apontam que são inúmeros os tipos de conflito e violência no espaço escolar. Gomes e Martins chamam atenção para a dificuldade enfrentada por membros de comunidades escolares em seu cotidiano. Em geral tais situações de conflito levam à violência verbal e física que interfere na condução de atividades escolares, resultando em sentimento de insegurança que tenciona as relações interpessoais entre membros da comunidade escolar. Uma destas estratégias mais utilizadas para

registro da violência nas Escolas é o “Livros de Ocorrências”. Neste são registradas ocorrências relativas à indisciplina e violência (Fonseca, Salles e Paula & Silva, 2014).

Por se tratar de um instrumento da gestão, os livros de ocorrência poderiam permitir compreender os episódios que conturbam o cotidiano escolar. Para tanto, seria necessário que os relatos fornecessem informações necessárias como antecedentes, respostas e consequências. Também deveriam propiciar a identificação dos alunos e demais membros da comunidade escolar envolvidos nessas situações e os procedimentos adotados (Vóvio et al., 2016). Entretanto, do modo como é realizado (apenas um relato superficial de todos os eventos relativos a indisciplina) o livro de ocorrência acaba por gerar a necessidade de constante vigilância e controle sobre os educandos (Ratto, 2006; 2007). Além da função de controle do comportamento do aluno, este recurso também é utilizado para resguardar o professor e a escola de possíveis acusações, de questionamentos sobre alguma atitude disciplinar tomada e os motivos que os levaram a isto (Fonseca, Rodrigues & Antônio, 2012; Ratto, 2007).

Vários estudos já foram realizados sobre as diversas funções ou implicações do uso do livro de ocorrências nas escolas brasileiras, incluindo sua utilização como fonte de análise do índice de violência nas mesmas (Cunha, 2009; Fonseca et al., 2012; Fonseca et al., 2014; Nascente, Luiz & Fonseca, 2015; Nascimento, Dias e Souza & Azevedo, 2006; Ratto, 2006; Vóvio et al., 2016). No entanto, sob a perspectiva analítico funcional desses

registros somente foi encontrado, na presente revisão da literatura, o estudo de Santos e Gomide (2014).

Santos e Gomide (2014), realizaram a análise de documentos para obtenção de dados sobre a violência na escola a fim de respaldar a aplicação de um programa chamado “Justiça Restaurativa”. O estudo teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar este programa em uma escola pública estadual localizada na região metropolitana de Curitiba, Paraná. Observou-se no Livro de ocorrências da escola o registro de 353 comportamentos, destes 225 comportamentos classificados como comportamento indisciplinar e 128 comportamentos classificados como comportamento antissocial. Entre os comportamentos considerados comportamento indisciplinar, o de maior incidência foi desobedecer à autoridade (40%), e entre os comportamentos classificados como comportamento antissocial foi agressão verbal (34%). As autoras concluíram que a forma com que os episódios foram registrados não favoreceu a categorização dos comportamentos, pois, em alguns casos, sequer foi possível a identificação do comportamento do aluno devido a uma narrativa evasiva, tampouco a identificação clara dos antecedentes e consequentes dos comportamentos registrados que permitissem a avaliação funcional desses episódios.

A análise funcional é uma estratégia que permite compreender a determinação de comportamentos (Skinner, 1953/2003). Isso porque em uma análise funcional é possível identificar a relação de dependência entre

eventos e a regularidade entre variáveis dependentes e independentes (Chiesa, 2006). A definição de análise funcional é controversa. Diferentes definições têm sido propostas (ver Neno, 2003). O termo análise funcional é aqui empregado como uma descrição do comportamento individual em termos operacionais. Tal descrição operacional envolve especificar as consequências do comportamento em termos funcionais, isto é, em termos de dependência entre respostas e eventos ambientais consequentes (i.e., produzidos pela resposta) e dos eventos ambientais antecedentes (i.e., correlacionados a disponibilidade de consequências) (Sturmey, 1996).

Sturmey (1996) sugere que um modo de obter dados para condução de uma análise funcional é por meio da avaliação comportamental. A avaliação comportamental consiste no uso de estratégias que forneçam informações indiretas (isto é, sem observação direta do comportamento) para coleta de dados que pode fomentar a análise funcional. Entre as estratégias apontadas por Sturmey estão o uso de produtos permanentes e a condução de entrevistas (seja com o emissor do comportamento alvo ou com pessoas que possam fornecer informações sobre a emissão do comportamento). Por produtos permanentes entende-se “traços ambientais de comportamentos como lixo, danificações, materiais escritos, produtos de trabalho ou comportamentos relacionados a educação” (p.69). Nesse sentido o Livro de Ocorrências de uma escola poderia funcionar como material para avaliação comportamental uma vez que possui relatos verbais (materiais escritos). Os instrumentos que se baseiam em relatos são importantes por auxiliarem na

descrição de contingências que fazem parte da história do indivíduo, permitem trabalhar com um conjunto extenso de variáveis de uma única vez, possibilitando a predição de comportamentos futuros que poderão ser observados e manipulados (Carrara, 2008).

Partindo da possibilidade do uso da análise de relatos verbais como potencial fonte de informações, e compreendendo que uma análise funcional é impossibilitada pela natureza da fonte de dados (um relato verbal que indiretamente descreve eventos comportamentais e ambientais) o presente estudo foi realizado: (1) utilizando os relatos verbais como fonte de dados para (2) proceder a uma interpretação das relações entre eventos ambientais e comportamentais de modo a permitir (3) a compreensão da violência em uma escola municipal da cidade de Goiânia. Nesse sentido, o presente estudo pode ser caracterizado como uma interpretação dos eventos registrados no Livro de Ocorrências com base nos conceitos da Análise do Comportamento.

Para atingir tais objetivos, buscou-se primeiramente identificar e categorizar os comportamentos violentos (isto é, agressões físicas e verbais) e não violentos registrados no livro de ocorrência da escola; em seguida, identificar os tipos de antecedentes e consequentes dos episódios categorizados como comportamentos violentos e a frequência de sua ocorrência, além de identificar o contexto/ambiente físico em que esses episódios ocorreram, a frequência de episódios registrados por aluno identificado como protagonista dos comportamentos violentos e a frequência em que os responsáveis pelos alunos compareceram à escola após convocação.

Método

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob o protocolo nº 34169814.5.0000.0037. Após a aprovação do CEP a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia indicou uma escola com alto índice de violência escolar. A escola indicada era composta por uma comunidade com 550 estudantes. A escola é localizada em uma região considerada de vulnerabilidade – em função do alto índice de violência, segundo relato da Secretaria Municipal de Educação – da cidade de Goiânia. De posse do nome da escola e da autorização prévia da Secretária Municipal de Goiânia entramos em contato com o Diretor da unidade de ensino e solicitamos livre acesso ao livro de ocorrências do ano de 2015. Com permissão do Diretor fotocopiamos todas as páginas do livro com a descrição de eventos registrados naquele ano. Por questões éticas não apresentaremos o nome da escola ou qualquer dado que possa identificar membros da comunidade escolar que participou desta pesquisa.

Material

Foram utilizadas três cópias do Livro de Ocorrências da escola, três computadores com MS-Excel, lápis, caneta e papel.

Procedimento

Este estudo foi dividido em duas etapas: (1) elaboração das categorias comportamentais e treino dos categorizadores e (2) análise

funcional dos eventos registrados no Livro de Ocorrências.

1ª Etapa – Elaboração de Categorias Comportamentais e Treino dos Categorizadores

De posse das fotocópias do Livro de Registro uma pesquisadora leu os 329 eventos registrados e a partir destes eventos criou duas categorias: (1) Comportamentos Violentos e (2) Comportamentos não violentos. Os Comportamentos violentos foram definidos como relatos no qual os eventos registrados descreviam respostas que se enquadravam nas subcategorias descritas na Tabela 1, a saber: (a) desacatar – comportamento verbal que envolvia palavrões emitidos pelo aluno como falante e tendo o professores, funcionários ou outros alunos como ouvinte ou desobedecer às normas e regras e ordens emitidas por professores ou funcionários da escola; (b) agredir fisicamente – bater, chutar, morder, pisar, torcer, imobilizar e socar qualquer parte do corpo de outra pessoa, enforcar, derrubar ou tentar jogar outra pessoa no chão, tocar em partes íntimas do corpo de outra pessoa sem sua permissão ou jogar objetos de qualquer formato e tamanho em outra pessoa podendo ser emitida entre quaisquer membros da comunidade escolar; (c) agredir verbalmente – na qual a resposta envolvia ameaças verbais, discriminação por cor, gênero ou sexualidade proferida por pares, isto é de aluno para aluno, professor para professor ou servidor para servidor (d) causar danos – produzir estragos em objetos

de outras pessoas ou patrimônio da instituição – como por exemplo, pichação de paredes ou rasgar páginas de livros.

A categoria Comportamentos não violentos foi definida por situações no qual o registro do evento não descrevia relatos de eventos que se enquadravam na categoria Comportamentos violentos. Neste caso os comportamentos envolvidos descreviam respostas tais como não ter realizado a tarefa de casa, não utilizar o uniforme escolar, atrapalhar a aula, etc. A Tabela 6 apresenta uma descrição detalhada destes eventos.

Vale ressaltar que as categorias criadas eram auto-excludentes. No caso das subcategorias de comportamento violento a prioridade foi respectivamente: agredir fisicamente sobre desacato; desacato sobre agressão verbal e agressão verbal sobre causar danos. Foi necessário estabelecer prioridade já que em algumas situações o registro envolvia a descrição tanto de agressão física quanto de agressão verbal. Já no caso das subcategorias de comportamento não violento o critério utilizado foi o evento que primeiro aparecesse no registro. Por exemplo, se o relato descrevesse “o aluno estava usando o celular ao invés de realizar a tarefa.” o evento seria registrado como uso de celular.

Após a criação das categorias foi realizado o treino de categorizadores. Dois categorizadores (estudantes de mestrado do curso de Psicologia, com experiência prévia em pesquisa) foram treinados para identificar os episódios comportamentais registrados no livro de ocorrências. O treino envolveu um

encontro em que os dois categorizadores estavam presentes. Neste encontro foram apresentados os objetivos do estudo e as definições de cada categoria e subcategoria (como descrito na Tabela 1). Os categorizadores realizaram questionamentos que foram esclarecidos pela pesquisadora responsável. Após sanar os questionamentos a pesquisadora apresentou registros fictícios, os quais os categorizadores deveriam registrar como pertencente a uma das categorias e subcategorias. Os registros dos categorizadores eram comparados entre si e com o registro da pesquisadora. Apenas quando os três registros concordavam em todos os exemplos é que foi considerado que o treino de categorias havia sido concluído.

Ao final do treino de categorias comportamentais a pesquisadora forneceu as fotocópias do Livro de Ocorrências com os 329 registros e solicitou que os categorizadores realizassem em separado (isto é, sem comunicação) o registro em uma planilha do MS-Excel classificando os eventos nas categorias e subcategorias. A partir da categorização e identificação dos comportamentos violentos e não violentos, foi comparada a concordância entre os avaliadores de acordo com a frequência identificada para cada comportamento. O índice de concordância entre categorizadores foi calculado por total de acordos dividido pela soma de acordos e desacordos multiplicado por 100. O índice obtido foi de 75%. Após a contabilização do índice de concordância dos categorizadores foi iniciada a segunda etapa deste estudo, onde foram considerados todos os episódios identificados pelo categorizador que identificou o maior número de episódios comportamentais categorizados.

2ª Etapa – Análise Funcional dos eventos registrados no Livro de Ocorrências

O objetivo desta etapa foi verificar se os eventos registrados no Livro de Ocorrências poderiam ser compreendidos em função das relações entre respostas e eventos ambientais. Desse modo seria possível tentar identificar variáveis determinantes para ocorrência da violência na escola. A pesquisadora responsável criou uma outra planilha que foi preenchida por ela e pelos dois categorizadores concomitantemente. A planilha possuía campos relativos à (1) o contexto/local de ocorrência do episódio (2) o agente emissor do comportamento; (3) eventos ambientais antecedentes, definidos como eventos ambientais que antecederam as respostas registradas e sinalizavam a relação condicional entre respostas e eventos consequentes, (4) comportamentos emitidos pelo indivíduo conforme descrito no livro de ocorrências e (5) consequências – eventos ambientais que ocorriam em função das respostas emitidas. Esse procedimento buscou identificar as relações de dependência entre eventos.

Em um encontro a pesquisadora e os dois categorizadores preencheram os campos com a análise de um registro fictício. Após o preenchimento foram discutidas possíveis dúvidas dos categorizadores. Sanadas as dúvidas os categorizadores e a pesquisadora preencheram conjuntamente a planilha procedendo a análise dos 329 registros contidos no Livro de Ocorrências.

Resultados

A Tabela 1 apresenta as subcategorias de comportamentos violentos e a Tabela 2 as subcategorias de comportamentos não violentos, suas respectivas descrições operacionais, além da frequência e a porcentagem de ocorrência de cada uma das subcategorias de comportamentos violentos e não violentos.

Categorias	Frequência	(%)
Desrespeitar	91	50
Agredir fisicamente	40	20
Agredir Verbalmente	37	20
Causar danos	13	7
Total	127	100

Tabela 1. Relação das categorias de comportamentos violentos, sua respectiva frequência e porcentagem.

Dos 329 registros presentes no Livro de Ocorrências, 181 foram classificados como comportamentos violentos. Como pode ser observado na Tabela 1 a categoria “Desrespeitar” foi a mais frequente, correspondendo a 50% dos episódios violentos registrados no Livro de Ocorrências, seguida das categorias “Agredir Fisicamente” e “Agredir Verbalmente” que apresentaram percentuais aproximados (22% e 20%, respectivamente). “Causar danos” aparece como a categoria menos frequente com apenas 13% do total de comportamentos violentos. Como os registros foram classificados em subcategorias, cuja descrição operacional envolvia diferentes topografias de respostas, foi realizada análise da frequência desses episódios em termos da topografia.

A Tabela 2 apresenta a frequência das diferentes topografias membro da classe “desrespeitar”, além dos eventos ambientais antecedentes e consequentes para cada categoria. Dos 91 eventos categorizados como desrespeitar, 54 referem-se a desrespeito às Normas e Regras da Escola, 31 ocorrências descrevem situações de desrespeito ao professor, 5 de desrespeito a funcionários e somente 1 aponta o desrespeito entre os próprios alunos. Em relação a essa categoria de comportamentos, pode-se identificar ainda que foram raras as ocasiões (10%) em que se registrou os eventos que antecederam a emissão desses comportamentos.

A categoria “Chamar a atenção do aluno” foi apontada com maior frequência, porém, em somente seis dos registros classificados como antecedentes descritos no livro. Já em relação ao relato de ocorrência dos “Tipos de Consequentes”, foram identificadas 106 emissões destes, ou seja, houve situações em que mais que um tipo de consequência foi apresentada para um só episódio comportamental categorizado como “Desrespeitar”. As consequências “Escola convocou o responsável” e “Encaminhou à coordenação” foram as mais frequentemente registradas no Livro de Ocorrências com frequência de 57 e 31 vezes, respectivamente.

Categoria Desrespeitar	Frequência	Tipos de Antecedentes	Frequência	Tipos de Consequentes	Frequência
Normas e regras da escola	54	Aluno foi chamado atenção	6	Escola convocou o responsável	57
Aluno professor	31	Ordens	2	Encaminhou coordenação	31
Aluno funcionário	5	Aluno foi orientado	1	Aluno foi advertido	7
Aluno aluno	1	Lanche fora da escola	1	Orientou responsável	4
				Orientou aluno	2
				Responsável orientado a procurar o Conselho tutelar	2
				Responsável orientado a procurar um psicólogo	1
				Foi chamado atenção	1
				Aluna ligou para sua mãe	1
Total	91		10		106

Tabela 2. Frequência de comportamentos pertencentes à Categoria Desrespeitar (normas e regras da escola, aluno-professor, aluno-funcionário e aluno-aluno) e frequência dos diferentes tipos de antecedentes e consequentes relatados como relacionados à emissão destes.

Categoria Agredir Fisicamente	Frequência	Tipos de Antecedentes	Frequência	Tipos de Consequentes	Frequência
Aluno aluno	38	Desentendimento entre alunos	4	Escola convocou responsável	19
Aluno professor	2	Agressão física	1	Encaminhado à coordenação	18
		Não uso de medicamento	1	Aluno foi advertido	4
		Interação com o colega	1	Suspensão 3 dias	4
				Orientação aluno	3
				Responsável orientado procurar psicólogo	2
				Retirou o recreio do aluno	1
				Responsável orientado procurar Conselho tutelar	1
				Responsável orientado levar aluno ao CAIS	1
Total	40		7		54

Tabela 3. Frequência de comportamentos pertencentes à Categoria Agredir Fisicamente (aluno-aluno, aluno-professor) e frequência dos diferentes tipos de antecedentes e consequentes relatados como relacionados à emissão destes.

A Tabela 3 apresenta a frequência dos registros classificados como envolvendo a categoria agredir fisicamente. Em geral a agressão física envolveu conflitos entre alunos. Vale destacar que foi possível categorizar ao menos dois episódios nos quais um aluno agrediu um professor. Nas situações nas quais foram possíveis identificar os eventos ambientais antecedentes, na maioria das vezes, o registro descrevia que um desentendimento entre alunos havia ocorrido. Em relação aos eventos consequentes foi possível perceber que “chamar o responsável pelos alunos envolvidos na agressão” foi a consequência mais comum em casos de agressão física seguida da consequência “encaminhar

à coordenação”. Nos demais registros houve grande diversificação do tipo de consequência liberadas pela escola para episódios de agressão física. Na Tabela 4 é possível observar as categorizações de registros classificados como envolvendo agressão verbal. Em geral os resultados são similares aos da categoria agredir fisicamente. A maioria dos episódios envolveu agressões entre alunos. Porém a frequência de agressões de alunos a professores foi maior – 11 ocorrências. O evento antecedente mais frequente foi “chamar a atenção do aluno”. Novamente as consequências mais frequentes foram respectivamente, “encaminhar à coordenação” e “chamar o responsável”.

Categoria Agredir Verbalmente	Frequência	Antecedentes	Frequência	Consequentes	Frequência
Aluno aluno	19	Desentendimento entre alunos	4	Encaminhado à coordenação	20
Aluno professor	11	Agressão física	3	Escola convocou o responsável	11
Aluno Funcionário	7	Não uso de medicamento	2	Aluno foi chamado atenção	3
		Interação com o colega	1	Responsável orientado a procurar um psicólogo	3
				Coordenadora foi chamada à sala de aula	2
				Orientação ao responsável	1
				Suspensão por 3 dias	1
				Orientação ao aluno	1
				Retirou o recreio do aluno	1
Total	37		10		44

Tabela 4. Frequência de comportamentos pertencentes à Categoria Agredir Verbalmente (normas e regras da escola, aluno-professor, aluno-funcionário e aluno-aluno) e frequência dos diferentes tipos de antecedentes e consequentes relatados como relacionados à emissão destes.

A Tabela 5 apresenta a frequência dos registros categorizados como “causar danos”. De modo geral os danos foram causados mais à escola do que aos pertences de outros alunos. Não houve danos a propriedades de professores e funcionários. Em apenas três registros foi possível identificar o evento antecedente. Nesses casos, em cada registro o evento antecedente foi diferente. Já em relação às consequências novamente “encaminhar à coordenação” e “chamar o responsável” foram os registros mais frequentes.

Os episódios não violentos foram categorizados em 148 registros como pode ser observado na Tabela 6. Em relação aos registros dos comportamentos não violentos, as categorias

“Não realizar tarefas” e “Atrapalhar a aula” foram as categorias mais registradas como não violentas. Vale destacar que a categoria “usar drogas” correspondeu à apenas 4% das ocorrências. Em relação ao contexto/ambiente físico “Sala de aula” foi o de maior frequência.

Dada a frequência com que o evento “chamar responsável a escola” apareceu nos registros foi realizada a verificação da correspondência entre esse registro e o comparecimento dos responsáveis. Essa checagem foi realizada por meio de registros de comparecimento. Das 92 vezes em que foram registradas as convocações após episódios de violência observou-se que em 61 delas (66%) os responsáveis compareceram.

Categoria Causar Danos	Frequência	Tipos de Antecedentes	Frequência	Tipos de Consequentes	Frequência
Danos à escola	10	Interação com o colega	1	Encaminhado à coordenação	20
Danos a pertences pessoais	3	Aluno foi chamado atenção	1	Escola convocou o responsável	11
		Desentendimento entre alunos	1	Orientação ao aluno	3
				Aluno foi advertido	3
				Coordenadora foi chamada à sala de aula	2
				Orientação ao responsável	1
				Aluno foi advertido	1
				Suspensão por 3 dias	1
Total	13		3		17

Tabela 5. Frequência de comportamentos pertencentes à Categoria Causar Danos (depredação a escola, danos a pertences pessoais) e frequência dos diferentes tipos de antecedentes e consequentes relatados como relacionados à emissão destes.

Categorias de Comportamentos Não Violentos	Frequência	(%)
Não realizar tarefas: Não realizar atividades propostas pelos professores em sala de aula ou para serem feitas em casa e não realizar atividades propostas pela escola.	488	32
Atrapalhar a aula: Conversar e brincar durante a aula com colegas de dentro ou do lado de fora da sala de aula. Assoviar dentro da sala de aula. Gritar ou conversar alto com um colega. Fazer barulho com as mãos, batendo em alguma coisa ou falando sozinho de forma que atrapalhe o trabalho do professor e dos colegas, chamando atenção para si. Fazer com que atenção dos colegas e do professor se volte à um objeto específico não relacionado com o tema da aula. Entrar em outras salas durante as aulas de outros professores que não seja a do aluno.	43	29
Faltar com zelo em relação aos materiais escolares: Não levar livros e/ou matérias escolares necessários para as aulas. Desorganização com os materiais escolares.	20	14
Apresentar baixo rendimento escolar: Tirar notas baixas, demonstrar incapacidade de realizar tarefas escolares, dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos escolares	13	9
Produzir situações aversivas no relacionamento interpessoal: Entrar em conflito e gerar intrigas com colegas. Demonstrar nervosismo, falta de educação e arrogância ao se relacionar com outras pessoas.	9	6
Usar drogas: Relatos e suspeitas do uso de drogas dentro e fora da escola.	5	4
Usar celular: Fazer ou atender ligações durante as aulas. Usar aparelhos celulares para conectar à internet ou mandar mensagens durante as aulas.	3	2
Fazer comentários com conteúdo sexual: Conversas sobre relatos de relação sexual e com conteúdos pornográficos em público.	3	2
Sentir-se mal: Sentir mal-estar corporal dentro ou fora da sala de aula. Desmaiar ou ficar inconsciente.	2	1
Relacionar-se com intimidade física: Beijar colega dentro do ambiente escolar.	2	1
Total	148	100

Tabela 6. Relação das categorias de comportamentos não violentos, sua respectiva frequência e porcentagem.

Discussão

Os resultados obtidos a partir da leitura e categorização dos episódios relatados verbalmente no Livro de Ocorrências permitiram conhecer alguns aspectos da realidade da violência experienciada por membros de uma escola pública inserida em um território de vulnerabilidade. Estes relatos facilitaram a análise do fenômeno, permitindo identificar possíveis relações de dependência entre o comportamento violento dos alunos e eventos ambientais. O relato verbal é, portanto, considerado um dado que se apresenta útil para interpretação dos fenômenos comportamentais (Neno, 2003).

A análise documental ofereceu a possibilidade de interpretação dos registros ao serem categorizados. Entretanto, é preciso considerar com cuidado os resultados apontados neste estudo. Isso porque os registros não são produtos diretos dos comportamentos descritos no Livro de Ocorrências. De fato, os registros podem no máximo serem considerados como produto do comportamento de quem redige os registros. Essa limitação é exatamente importante a ser considerada pelo leitor. Entretanto, é preciso destacar que o Livro de Registros pode tornar-se uma importante ferramenta para diagnóstico situacional da violência nas escolas. Para tanto, seriam necessários treinos do comportamento de registrar tanto para professores quanto funcionários. A correspondência verbal fazer – dizer, a acurácia do tato são fatores importantíssimos para que o Livro de Ocorrências seja uma ferramenta mais eficaz para mensuração da violência nas escolas.

Nesse sentido vale destacar que o presente estudo envolveu uma interpretação dos registros comportamentais presente no Livro de Ocorrências. Dada a impossibilidade de acesso direto ao comportamento e em função das ocorrências terem sido registradas de modo incompleto, não foi possível proceder uma análise funcional do comportamento. O uso da interpretação não é novo na Análise do Comportamento. Skinner (1957) fez uso de interpretações para compreender o comportamento verbal. É necessário que as interpretações sejam amparadas por conceitos desenvolvidos com base em estudos empíricos, especialmente de caráter experimental.

Outro ponto de limitação deste trabalho envolve a definição do que é um comportamento violento. Isso porque a variabilidade na compreensão do que é um comportamento violento ou não, é determinado por diferentes realidades sociais. A categorização dos eventos registrados no livro de ocorrências de uma escola permite identificar que tipos de episódios mostram-se relevantes para esta comunidade, ou seja, que tipos de eventos conturbam o seu ambiente, comprometendo a segurança e intervindo na qualidade das relações interpessoais do cotidiano da escola. Também permite comparar os dados obtidos em diferentes estudos, caracterizando como a violência ou indisciplina se manifestam em diferentes ambientes escolares (Vóvio et al., 2016). Porém, é preciso ainda considerar que o Livro de Ocorrências é utilizado mais como uma forma de coagir o estudante. O registro de comportamentos

depende de um julgamento moral por parte de quem registra. Pode ser que o livro seja usado mais como um modo de suprimir comportamentos do que permitir um registro do que ocorre na escola. O uso do Livro de Ocorrências como um instrumento para suprimir comportamentos denota a incapacidade da comunidade escolar em programar contingências que promovam comportamentos pró-estudo e pró-sociais.

Vale destacar que o modo como a interpretação foi possível neste trabalho não permite, por exemplo, determinar se dada consequência de fato controla o comportamento. O que foi realizado é uma interpretação por meio da contiguidade entre eventos descritos no registro. É sabido que no caso de controle coercitivo existem ao menos duas contingências que precisam ser consideradas. A saber (1) do comportamento passível de punição e (2) do comportamento do punidor. Neste estudo não foi possível detectar eventos ambientais que determinaram o comportamento dos punidores – isto é, quais eventos estão relacionados na determinação do comportamento de registrar episódios no Livro de Ocorrências.

As categorias identificadas no presente estudo mostraram que comportamentos como desrespeito, agressão física, verbal e causar danos são frequentes relatados pelos agentes disciplinadores e foram considerados violentos já que implicam o uso de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que possam resultar em ferimento, morte ou dano psicológico.

Além das categorias de comportamentos violentos, também foi identificado um número expressivo de episódios que foram categorizados pelos pesquisadores como inapropriados. Em outros estudos, (Cunha, 2009; Fonseca et al, 2012; Santos & Gomide, 2014; Vóvio et al., 2016) estes são identificados como indisciplinados. Mas vale questionar se episódios como “passar mal” deveriam ser considerados indisciplinados.

No presente estudo, observamos maior frequência de ocorrência de comportamentos considerados violentos do que não violentos corroborando os dados encontrados por Cunha (2009) e por Vóvio et al. (2016), cujas pesquisas também foram realizadas em escolas da rede pública municipal de grandes centros urbanos, localizadas em regiões, descritas pelos autores, com alto índice de violência. Diferentemente dos achados do presente estudo onde episódios categorizados como “Desrespeito” foram mais frequentes que a “Agressão Física” e “Agressão Verbal”, em ambos os trabalhos citados acima, episódios de agressão física lideraram nos relatos dos livros de ocorrência. Os relatos utilizados nesta análise não permitiram identificar outras variáveis que possam explicar essas diferenças, mas apontam para a urgência de medidas que visem conter os altos índices de comportamentos considerados violentos e que também sejam adotadas medidas preventivas para que episódios de violência física não venham a sobrepor os outros tipos de violência já identificados.

Observou-se, no entanto, maior número de comportamentos indisciplinados que

violentos nos estudos de Santos e Gomide (2014), Nascimento et al. (2006) e Nascente et al. (2015). O fato de Nascente et al. (2015) e Nascimento et al. (2006), conduzirem seus estudos em escolas do interior dos estados de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente, indica uma importante diferença contextual, muito discutida na literatura e na mídia, que apontam a formação de grandes centros urbanos como preditores do aumento da violência (Kaztman, 2001) e correlacionado este fenômeno a baixa qualidade das oportunidades educativas para aqueles situados nas periferias das metrópoles (Érnica & Batista, 2012).

Segundo Mattaini (1996), o comportamento violento deve ser analisado como uma prática cultural, composta por contingências entrelaçadas. O comportamento violento é uma prática em nossa cultura e sociedade onde aprendemos através de modelos e instrução a emitir o comportamento violento, o qual é mantido pela cultura através de reforçamento positivo e negativo. Análises culturais do comportamento violento podem, portanto, ajudar a identificar as várias e complexas relações que nos permitirão compreender e intervir não só no âmbito do comportamento do indivíduo como da sociedade.

Diferentemente de outros estudos que tiveram como fonte de dados os livros de ocorrências, visando compreender o fenômeno da violência escolar acima citados, as pesquisas analíticas funcionais se interessam não só com a descrição topográfica dos eventos comportamentais, mas se atentam principalmente com a identificação dos eventos ambientais antecedentes e consequentes na emissão dos

comportamentos, entendendo que essa análise nos permite averiguar a determinação desses comportamentos (Catania, 1999). Nesse sentido, a análise funcional dos episódios de violência identificados no presente estudo, assim como o relatado por Santos e Gomide (2014) evidenciou, principalmente, que o registro dos episódios carecem de informações sobre os antecedentes, ou seja sobre as circunstâncias que geram essas ocorrências. No presente estudo dos 181 eventos registrados no Livro de Ocorrência e categorizados como comportamentos violentos apenas em 30 (16,5% dos registros) foi possível identificar descrição de evento antecedente. Havia 40 ocorrências de comportamentos violentos do tipo agredir fisicamente e em apenas sete registros o evento antecedente foi descrito (ver Tabela 3). Chama atenção o fato de que mesmo em casos de comportamentos violentos – como agressão física – o registro não envolveu a descrição de eventos antecedentes o que dificulta compreender por exemplo quais situações estão envolvidas na determinação deste comportamento. Por outro lado, em dois dos três registros de danos a pertences de outros alunos foi realizado o registro do evento antecedente (ver Tabela 5). Na subcategoria “desrespeitar” nota-se que os eventos categorizados como “Normas e regras da escola” foram poucos os registros nos quais foi possível identificar o evento antecedentes. Nestes casos de registro do antecedente todos envolveram o professor “chamar a atenção do aluno”. Entende-se que a atitude do professor de chamar a atenção do aluno pode ter funcionado como um estímulo discriminativo para uma resposta violenta por parte do aluno nessas ocasiões. Porém, como destacado anteriormente é preciso considerar

as limitações que as interpretações imputam sobre este tipo de afirmação. De todo modo, caso a interpretação esteja correta é possível afirmar que o comportamento de desrespeitar por parte do aluno possa configurar um contra-controle como apontado por Sidman (1989/2001). Assim, faz-se necessário identificar a forma como esse professor chama a atenção do aluno e em que circunstâncias isso ocorre para que sejam desenvolvidas estratégias para minimização desses episódios. Entretanto, o conteúdo dos registros não permitiu esse tipo de análise, já que em geral apresentava-se apenas o termo “após o professor chamar sua atenção...”.

Outro ponto importante para uma análise funcional é a identificação das consequências para os comportamentos analisados. Essa identificação é de fundamental importância para a compreensão da emissão e manutenção de um comportamento. No presente estudo um dos objetivos era identificar esses episódios. Observou-se primeiramente que o relato dos consequentes superou o número de episódios violentos registrados no livro de ocorrências, sendo “Escola convocou o responsável” e “Encaminhou a coordenação” as categorias mais frequentemente registradas para todos os tipos de comportamentos violentos identificados. Nos estudos de Cunha (2009) e Fonseca et al. (2012) também foi relatado que o tipo de consequência mais encontrado nos livros de ocorrências foi a convocação dos responsáveis.

Apesar da importância dada pela escola estudada, ao registro do que ocorre após a emissão desses comportamentos, as

consequências, da forma como são descritas, parecem bem genéricas e provavelmente, na sua prática, não gerem um efeito duradouro na diminuição da frequência de emissão dos comportamentos dos alunos, visto que o problema da violência escolar permanece. A convocação dos pais ou a ida à coordenação, normalmente são considerados estímulos aversivos para os alunos e podem ter um efeito temporário sobre a emissão desses comportamentos, mas, certamente, não devem ser esses os eventos responsáveis pela manutenção dessas práticas, a não ser que tenham valor reforçador para alguns. Conclui-se então que apesar da frequência em que se identificou consequentes registrados nos livros de ocorrência, estes não são suficientemente elucidativos para a compreensão dos reais mantenedores dos comportamentos problema. No entanto, a análise nos permite entender que os professores e gestores da escola lançam mão principalmente de estímulos socialmente entendidos como aversivos, na tentativa de controle dessas situações.

Observa-se também que os alunos protagonistas da violência na escola representam 12% do total de alunos matriculados e, ao analisarmos a recorrência de emissão de comportamentos violentos por aluno, percebe-se que um pouco mais da metade só aparece no livro uma vez. Isto indica a possibilidade de que as consequências administradas, apesar de não resolver os casos mais graves, seja o suficiente para que a forma como a escola lida com esses problemas, seja mantida. Em relação ao local mais frequente, evidenciou-se a sala de aula. Portanto, existe um local mais propício

e um pequeno e específico grupo de alunos responsáveis pela alta frequência desse tipo de prática nessa escola.

Em relação aos protagonistas, os dados do presente estudo, corroboram os de Fonseca et al. (2012). Nas duas escolas investigadas naquele estudo, 9% e 12% do total de alunos dessas instituições apareceram como sujeitos desses episódios de violência. Deve-se considerar um grupo alvo no delineamento de uma intervenção efetiva e levar em consideração aspectos específicos do contexto de sala de aula. Além disso, casos específicos como o identificado nesse estudo, em que dois alunos que aparecem mais de 10 vezes nos registros, indicam a necessidade de intervenção comportamental individualizada. Certamente, o comportamento violento de poucos alunos pode comprometer a sensação de segurança e bem-estar de todos os membros da comunidade escolar (Fonseca et al., 2012). É preciso ainda considerar a limitação nestes estudos uma vez que os alunos são sempre os protagonistas de atos de violência já que cabe aos professores e funcionários o registro de eventos no Livro de Ocorrências. Nesse sentido, os alunos não podem registrar os episódios em que são vítimas da violência perpetrada por professores e funcionários. Um modo de compreender a violência a qual alunos estão sujeitos seria considerar que o contra-controle é um sintoma de um ambiente aversivo. Deste modo, alta frequência de contra-controle poderia estar correlacionado a ambientes coercitivos.

A participação da família na tentativa de lidar com o problema da violência escolar

foi uma das consequências mais frequentes dada emissão dos episódios de violência. Porém, é preciso considerar que isso não significa que as famílias estejam presentes na comunidade escolar. É possível que tenha ocorrido uma espécie de “devolução do problema” para os responsáveis. A Escola deveria ser capaz de auxiliar no ensino de comportamentos pró-sociais. E não apenas imputar aos responsáveis legais como os únicos responsáveis pelo ensino de habilidades sociais e comportamentos pró-sociais. O estreitamento da relação família escola é frequentemente apontado na literatura como um importante e frágil aspecto para lidar com as mais diversas situações problema na escola (Fonseca et al., 2012).

Biglan e Glenn (2013) afirmam ser necessária a identificação das variáveis controladoras do comportamento violento na escola e os autores descrevem algumas formas de promover um ambiente que favoreça comportamentos pró-sociais (comportamento que contribui positivamente para a sociedade e/ou o próprio indivíduo), nos diversos setores da sociedade, como a família e a escola, ressaltando a importância do reforçamento dos comportamentos pró-sociais e seu reconhecimento pela sociedade.

Mattaini e McGuire (2006) afirmam que vários programas de treinamento de habilidades universais e alguns programas comunitários, parecem ter a promessa significativa para a operacionalização da diminuição da violência, porém as estratégias comportamentais básicas (por exemplo, treinamento de habilidades, aumentos substanciais no reforço

positivo para o comportamento pró-social, a moderação de aversivos, e a avaliação sistemática) parecem estar no centro das intervenções efetivas que foram identificadas.

As informações obtidas na interpretação dos eventos relatados no Livro de Ocorrência podem fornecer importantes dados para o desenvolvimento de um programa de intervenção a ser implantado em escolas, e parecem estar em consonância com os pontos ressaltados por

Mattaini e McGuire (2006) como estratégias básicas para diminuir os índices de violência observados no presente estudo. Porém, para que o Livro de Ocorrências torne-se mais do que uma mera estratégia punitiva, seria necessário aprimoramento dos profissionais e da própria ferramenta. Nesse sentido, o Livro de Ocorrência deveria ter campos que versassem sobre eventos antecedentes, consequentes, emissores e outras informações relevantes para compreensão dos eventos ali registrados.

Referências

- Andery, M. A. P. A. & Sérgio, T. M. P. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição - vol. 1*, pp.433-444. Santo André: Arbytes.
- Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the Science of Human Behavior can improve our lives and our world*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Biglan, A., & Glenn, S. S. (2013). Toward Prosocial behavior and environments: Behavioral and cultural consequences in a public health framework. Em: G. J. Madden, (Editor-in-Chief) et al. *APA Handbook of Behavior Analysis: translating principles into practice*. American Psychological Association, (pp. 255 - 276).
- Biglan, A., & Cody, C. (2003). Preventing multiple problem behaviors in adolescence. In: Romer, D., editor. *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*, pp 125-131. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carrara, K. (2008). Bases conceituais revisitadas, implicações éticas permanentes e estratégias recentes em análise aplicada do comportamento. In M. R. Cavalcante (Org.), *Avaliação e intervenção em análise do comportamento: Aspectos de procedimentos* (pp. 1-14). São Paulo: Roca.
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (D. d. Souza, Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Chiesa, M. (2006). *Behaviorismo radical: a filosofia e a ciência*. Brasília: Ed. Cealeiro.

- Cunha, E. O. (2009). *Gestão escolar em um contexto de violência: a análise de um livro de ocorrência dos alunos e olhar da equipe gestora em uma escola da rede pública municipal de Salvador*. Em Maria Couto Cunha. (Org.). *Gestão educacional nos municípios*. (pp. 7-368). Salvador, BA: EDUFBA.
- Érnica, M. & Batista, A. A. G. (2012). A escola, metrópole e a vizinhança vulnerável. *Caderno de Pesquisa*, 42(146), 640-666. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S010015742012000200016>
- Fonseca, D. C., Rodrigues, M. C. B., & Antônio, L, S. L. E. (2012). Violência e (in) disciplina: os Livros de Ocorrências escolar em análise. In: M. I. de Almeida; A. J. Marin; S. G. Pimenta; C. C. A. Pedroso; H. Ciampi. (Org.). *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. 1ed. (pp. 753-764). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Fonseca, D. C., Salles e Paula, L. F., & Silva, J. (2014), Contradições do processo de disciplinamento escolar: os livros de ocorrência em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-43. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100004>
- Gomes, R. A., & Martins, A. M. (2014). A normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo: situações de conflitos no espaço escolar. *Revista @mbienteeducação*, 7(2), 203-242.
- Kaztman, R. (2001). Seducitos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEAPAL*, 75, 171-189.
- Mattaini, M. A. (1996). Envisioning cultural practices. *The Behavior Analyst*, 19, 257-272.
- Mattaini, M. A., & McGuire, M. S. (2006). Behavioral strategies for constructing nonviolent cultures with youth. *Behavior Modification*, 30(2), 184-224.
- Moroz, M. (1993). Educação e autonomia: relação presente na visão de B.F. Skinner. *Temas em Psicologia*, 1(2), Ribeirão Preto. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000200005&script=sci_arttext >. Acesso em: 31 jul. 2017.
- Nascente, R. M. M., Luiz, M. C., & Fonseca, D. C. (2015). Conflitos e Livros de Ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. In: *37ª Reunião da ANPED - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. (pp. 01-19). Florianópolis, SC: ANPED.
- Nascimento, K. A., Dias e Sousa, C. A., & Azevedo, I. A. S. (2006). *Registros em livros de ocorrência das escolas públicas de cidades localizadas a Leste de Minas Gerais: uma análise documental*. In: I Seminário Internacional de Direitos Humanos, (pp. 1-12) Rio de Janeiro: UERJ.

- Neno, S. (2003). Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico comportamental. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 5 (2), 151-165.
- Ratto, A. L. S. (2006). Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação e Sociedade*, 27, 1259-1281.
- Ratto, A. L. S. (2007). Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, 37, 481-510.
- Santos, M. L., & Gomide, P. C. (2014). *Justiça Restaurativa na Escola: Aplicação e Avaliação do Programa*. Curitiba: Juruá.
- Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Ed. Livro Pleno. Original publicado em 1989.
- Skinner, B. F. (1957). *O comportamento verbal*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Ed. Herder.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento humano*. (11a ed.). São Paulo: Martins Editora. Original publicado em 1953.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. New York: Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Todorov, J. C. (2001). Quem tem medo de punição? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(1), 37-40.
- Todorov, J. C. (2011). Quem tem medo de controle aversivo? *Acta Comportamentalia*, 19(4), 5-7.
- Vóvio, C. L.; Ribeiro, V. M., Novaes, L. C., & Bravo, M. H. (2016). Livros de ocorrência: Violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-25.

Famílias e Drogas: Analistas do Comportamento em uma Política de Educação Permanente

*Families and Drugs: Behavioral Analysts
in a Permanent Education Policy*

Resumo

Políticas públicas podem ser entendidas por meio da análise comportamental da cultura. No caso do enfrentamento ao uso de drogas é possível, a partir da legislação vigente, propor estratégias educativas executadas por Centros Regionais de Referência. Este capítulo descreve o processo formativo “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de Drogas”, coordenado por analistas do comportamento, no qual foram capacitados 43 profissionais dos Sistemas Únicos de Saúde e de Assistência Social, nos seguintes temas: impacto do uso de drogas na família, avaliação do perfil comportamental colaborativo dos familiares e proposição de intervenções para as famílias. O ensino pautou-se por discussão intersetorial e interdisciplinar de casos, por meio da estratégia de aprendizagem baseada em problemas com drogas. A formação proporcionou mudanças na percepção sobre família, autoconfiança na intervenção com familiares, e construção da rede de atenção intersetorial, conforme dados dos diversos instrumentos aplicados antes, durante e após o processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE

Prática cultural; Educação permanente; Política pública; Dependência química; Família.

Elizeu Batista Borloti

Universidade Federal do Espírito Santo
borloti@hotmail.com

Fabiana Pinheiro Ramos

Universidade Federal do Espírito Santo
fabiana.ramos@ufes.br

Silvia Campos Brunetti Spagnol

Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal do Espírito Santo

Caroline de Paula Corrêa Bezerra

Instituto de Ensino Superior e Formação
Avançada de Vitória
carolinecorrea.psicologia@gmail.com

**Instituições de Fomento: Secretaria Nacional de
Políticas Sobre Drogas e Ministério da Justiça**

Abstract

Public policies can be understood through the behavioral analysis of culture. In the case of drug use policies, it is possible to propose educational strategies, implemented by Regional Reference Centers. This chapter describes the formative process “Theory and Practice in Interventions with Families of Drug Users”, coordinated by behavior analysts, in which 43 professionals from the Unified Health and Social Care Systems were trained in the following topics: impact of drug use in the family, evaluation of the collaborative behavioral profile of the relatives, and proposition of interventions

for the families. The teaching was based on an intersectoral and interdisciplinary discussion of cases, through a learning strategy based on drug problems. The training provided changes in the perception about family, self-confidence in intervention with family members, and construction of the intersectoral care network, according to data from the various instruments applied before, during and after the training process.

KEYWORDS

Cultural practice; Permanent education; Public policy; Chemical dependency; Family.

Análise do comportamento e políticas públicas

A análise comportamental da cultura foi iniciada no livro *Ciência e Comportamento Humano* (Skinner, 1953), desenvolveu-se nos anos de 1980 e 1990, e aperfeiçoou-se nos últimos anos com uma robustez teórico-metodológica que permite entender o surgimento, a manutenção, a modificação e a extinção de práticas culturais (Glenn et al., 2016). Isto foi possível pela potencialidade da análise funcional do comportamento individual, com o conceito de contingência de reforço, transferida ao nível

da seleção cultural do comportamento de grupos (Skinner, 1981).

Em meados dos anos de 1980, Glenn (1986) propôs o conceito de metacontingência e, em seguida, formulou novos conceitos, tais como produto agregado (Glenn, 1988) e macrocontingência (Glenn, 2004), apresentados como úteis na mudança de comportamentos envolvidos em problemas sociais (Malott & Glenn, 2006), como a incidência ou a prevalência do uso arriscado de drogas¹.

¹ Este capítulo emprega o termo *arriscado* para os dois padrões de uso de drogas constantes nos manuais diagnósticos e relevantes à saúde pública: o abuso e a dependência (Barbor, Campbell, Room, & Saunders, 1994).

Como unidade de análise de uma prática cultural, metacontingência descreve relações funcionais em um conjunto de contingências de reforço entrelaçadas, formando uma cultura, ou seja, a prática na qual comportamentos de membros individuais e produtos desses comportamentos interagem, gerando um produto agregado que seleciona a prática dos membros, em vez dos seus comportamentos individuais (Glenn, 1988). O produto agregado é selecionado por um sistema receptor (Glenn, 2004). Quando o comportamento individual tem como consequência um produto e esse produto é recorrente como a mesma consequência para o comportamento de vários indivíduos, tem-se um macrocomportamento, que é parte de uma macrocontingência. O produto cumulativo do macrocomportamento em uma macrocontingência não retroage sobre os comportamentos individuais (Glenn, 2004).

Os conceitos da análise comportamental da cultura podem ser empregados na compreensão do problema social do uso arriscado de drogas e da proposta para seu enfrentamento, segundo descrevem, em geral, as políticas públicas sobre drogas no Brasil (cf. Brasil, 2003; 2005). Assim, padrões de uso individual (e.g., o abuso) podem ser compreendidos como componentes de contingências, porque são relações de dependência entre eventos envolvendo o uso; já a prevalência desses padrões em muitos indivíduos pode ser entendida como macrocontingência, uma vez que essa prevalência, em epidemiologia, é o somatório das contingências individuais das quais o uso é um componente. Por sua vez, as estratégias de produção e comércio

de drogas ilícitas ou de atenção integral a usuários e familiares podem ser analisadas como metacontingências, porque são contingências comportamentais entrelaçadas em práticas culturais que geram um produto agregado que as mantém, por reforçar o entrelaçamento.

Políticas públicas (e.g., saúde, assistência social, segurança) são conjuntos de regras e de contingências que controlam programas de ações governamentais (nos níveis federal, estadual ou municipal) com objetivos definidos e procedimentos de enfrentamento de problemas sociais. Tais políticas iniciaram-se com o controle das epidemias e hoje são dirigidas a uma ampla variedade de problemas psicológicos e comportamentais, bem como aos fatores de risco a eles associados (Biglan, 2016), como os problemas do abuso e da dependência de substâncias psicoativas (drogas). Esses conjuntos de regras e contingências são interconectados (em portarias/decretos que funcionam como guias para intervenções), e as contingências são em geral entrelaçadas, e visam a execução direta de intervenções e/ou o treinamento para a realização de tais intervenções por meio de políticas de educação permanente.

Uma vez que se configuram como aspecto do ambiente cultural, as políticas públicas interferem em vários contextos da nossa vida, e se integram (ou deveriam se integrar) na consecução da atenção integral às necessidades dos cidadãos que pagam os tributos que sustentam tais políticas (Biglan, 2015; Dittrich, 2004). Tal integralidade se relaciona com as características-chave das

políticas públicas (Biglan, 2016): a redução da incidência ou prevalência de transtornos ou do comportamento-alvo; a realização de pesquisas sobre fatores de risco e proteção relacionados a tal comportamento, bem como sua vigilância epidemiológica; e a implementação de programas ou práticas que incidam sobre o comportamento-alvo.

A Análise do Comportamento, como corpo de conhecimento sólido e sistematizado, tem participado da avaliação e do enfrentamento de problemas sociais, contribuindo para a elaboração e reformulação de políticas públicas (Sampaio & Leite, 2015), demonstrando efetividade no trabalho com práticas culturais (Fawcett et al., 1988). O trabalho do analista de comportamento em políticas públicas é o meio mais prático de influenciar práticas culturais. Nesse contexto, o alcance dos objetivos das políticas públicas pode ser expandido por meio da disseminação de intervenções eficazes para lidar com problemas comportamentais (Biglan, 2016).

Este capítulo é sobre um desses meios: a educação permanente em saúde e assistência social, um trabalho realizado na política pública em álcool e drogas no Brasil, denominada Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, instituído pelo Decreto nº 7.179, de 20 de maio de 2010, ou resumidamente “Plano Crack” (Brasil, 2010). Assim, o objetivo deste trabalho é descrever um processo formativo do “Plano Crack” denominado “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de Drogas”, uma prática cultural de educação permanente coordenada por analistas do comportamento.

Descreve-se esse processo formativo concebendo-o como parte de um conjunto de práticas culturais, que segundo o “Plano Crack”, possui três eixos (prevenção, cuidado e autoridade), sendo a educação permanente parte do eixo prevenção. Tal conjunto de práticas culturais tem como objetivo, como produto agregado final, a redução da oferta e da procura de substâncias psicoativas no contexto social. As práticas do eixo prevenção, pela via da capacitação de servidores públicos, a maioria do poder executivo municipal, deveriam ter como efeito (ou produto agregado) o aumento do número de profissionais (das redes de saúde, segurança pública, educação, assistência social, justiça, operadores do direito, lideranças religiosas e comunitárias) capacitados para fazerem ocorrer a redução da incidência de fatores de risco e o aumento da incidência de fatores de proteção para o comportamento de usar drogas.

Para que se compreenda o processo formativo aqui descrito, aborda-se nas seções seguintes a política pública como prática cultural, especificamente a política sobre drogas atualmente em vigor no Brasil, destacando-se nela o papel da família do usuário de drogas como parte dos objetivos e procedimentos da execução dessa política. A experiência em política pública aqui descrita se insere nas características-chave descritas por Biglan (2016), mais especificamente, em seus objetivos de reduzir fatores de risco familiares para o uso de drogas e criar condições de ensino de práticas apontadas na literatura como tendo efeitos sobre a incidência ou prevalência de problemas na família relacionados ao uso de drogas por um ou mais dos seus membros.

Nesse contexto, o comportamento usar droga é analisado como tendo sido selecionado por três histórias inter-relacionadas: a da espécie humana (filogênese), a do usuário ou indivíduo (ontogênese) e a da cultura do grupo do usuário (Skinner, 1981). Uma vez que essas histórias interatuam na determinação da dependência química, vista como um processo biopsicossocial, seu enfrentamento em políticas públicas deve envolver ações em variáveis derivadas destes três níveis de seleção (Borloti, Machado, & Haydu, 2015), tais como a farmacoterapia, a terapia comportamental individual e o delineamento cultural que, segundo as práticas selecionadas de reinserção social de usuários de drogas (Arsa & Comas, 2000), poderia ocorrer no nível microssocial (como a intervenção familiar) ou macrossocial (como a educação permanente do funcionalismo público que objetiva torná-los capacitados para executar essa intervenção).

Seja como for, ao mudarmos qualquer prática cultural, como as de uma família, as do tráfico ou as da execução de serviços aos usuários de drogas, estaremos diante do objeto da Análise do Comportamento, visto que “Propor uma mudança em uma prática cultural, fazer tal mudança e aceitar tal mudança são todas partes do nosso objeto de interesse” (Skinner, 1953, p. 427). Assim, para propormos uma mudança em uma prática cultural relacionada ou inserida em uma política pública, devemos estar cientes de que estamos tentando mudar práticas dentro de práticas. No caso discutido neste capítulo, mudamos a forma de ensinar em educação permanente em saúde e em assistência social

para mudar o repertório de agentes de serviços de saúde e assistência social diante da prevalência do uso de drogas, a fim de que eles pudessem mudar os comportamentos de familiares de usuários de drogas, como parte da atenção integral e intersetorial preconizada pelo “Plano Crack” (Brasil, 2010).

Políticas públicas sobre drogas e famílias de usuários

A Lei Federal 10.216 (Brasil, 2001) redirecionou o modelo de assistência em saúde mental (aí incluída a atenção decorrente de transtornos pelo uso de substâncias psicoativas), assegurando tratamento realizado preferencialmente em serviços comunitários de saúde mental, em ambientes extra-hospitalares e com adequada participação da sociedade e da família (Brasil, 2001). A partir dessa legislação, a família foi sendo gradualmente incorporada às políticas públicas, como parte ativa e como parceira no tratamento em saúde mental.

A criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), nas suas múltiplas modalidades (Brasil, 2002), foi determinante para a consolidação da oferta de serviços ambulatoriais aos usuários de drogas e suas famílias. O CAPS Álcool e Drogas (CAPS ad), direcionado à prevenção do uso arriscado de drogas e ao tratamento e reabilitação de pessoas com transtornos relacionados a este uso, é o principal serviço especializado para acompanhamento dos usuários e de suas famílias. Nele, as famílias são atendidas e orientadas por meio de diversos serviços previstos, como

reuniões com famílias nucleares, grupos de acolhimento e grupos terapêuticos. Os familiares também são chamados a participar de reuniões e assembleias do serviço, trazendo sugestões e esclarecendo dúvidas sobre o tratamento dos usuários (Brasil, 2004a).

A formulação da Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas (PAIUAD), apresentada na Portaria 2.197 (Brasil, 2004c), representa um avanço na legislação, pois possibilitou a ampliação da assistência a usuários e familiares no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), com serviços na Atenção Primária e na Atenção Especializada. Essa política preconiza o acolhimento, a oferta de cuidados na forma de atenção integral, atividades terapêuticas, preventivas, educativas e de reabilitação psicossocial, estimulando a integração sociofamiliar dos usuários (Brasil, 2004c).

Outro avanço nesta área foi a publicação da Lei 11.343 (Brasil, 2006), o conhecido Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), que atualizou o marco legal sobre drogas, orientando medidas de prevenção do uso arriscado de drogas e de promoção da atenção e reinserção social de usuários. A diferenciação legal entre usuários não dependentes e dependentes, e entre usuários traficantes e não traficantes (dependentes ou não) pelo SISNAD, possibilitou a diminuição da vulnerabilidade de usuários de substâncias ilícitas e seus familiares e facilitou a adesão deles aos serviços. Por sua vez, a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), por meio da Portaria 3.088 (Brasil, 2011), objetivou ampliação de acesso, promoção de cuidados, prevenção de consumo,

redução de danos, reabilitação e reinserção do usuário na sociedade (Brasil, 2011). Assim, esta Portaria consolidou o modelo de atenção em base comunitária, trazendo os elementos mínimos para o atendimento do usuário com transtornos relacionados ao uso de substâncias em seu território de vivência, articulando e ampliando serviços e pontos de atenção às suas demandas.

Notadamente, o Brasil avançou, ao longo das últimas décadas, em consonância com as políticas globais de atenção a usuários de substâncias e seus familiares, com a criação de políticas, serviços e equipamentos públicos destinados a essa parcela da população. No que tange às famílias dos usuários de álcool e outras drogas, algumas questões continuam a ser alvo de controvérsias, como a motivação para busca por internações involuntárias ou compulsórias para garantir o tratamento aos familiares usuários, medida que é paradoxal em relação ao modelo de serviço de base comunitária (Teixeira, Ramôa, Engstrom, & Ribeiro, 2017). No que tange ao seu cotidiano vivencial, familiares são afetados pelo comportamento de usuários com quem convivem, podendo esses familiares adoecerem por não terem habilidade de mediar conflitos decorrentes do uso de drogas (Laranjeira, Sakiyama, Padin, Mitsuhiro & Madruga, 2013). Para responder a estas questões sociais, é preciso analisar a oferta de serviço, o tipo de intervenções com familiares e os resultados que têm sido produzidos, fomentando a oferta de qualificação dos agentes públicos que atuam nessa área. Estes aspectos nortearam o planejamento do processo formativo de servidores públicos para a atenção aos familiares.

A família como grupo

Ao planejarmos o processo formativo “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de Drogas”, nosso repertório técnico ficou sob controle da descrição da função da família na atenção integral ao usuário de drogas, contida na PAIUAD (Brasil, 2004c). A família foi entendida como grupo, o primeiro com o qual temos contato e no qual nosso repertório inicial é instalado e mantido nas interações entre nós e nossos familiares. Assim, no caso de usuários de drogas, é importante que se entendam as relações entrelaçadas observadas entre os membros da família e o usuário, bem como as mudanças nessas relações que afetarão o comportamento de todos (Banaco, 2008), alcançando a atenção integral preconizada pela PAIUAD.

A família é um aglomerado de indivíduos que se comporta conjuntamente, sendo por isto caracterizada como grupo (Banaco, 2008). O grupo social familiar é importante para o indivíduo e para a cultura (também nas políticas sobre drogas, mas não apenas nelas) porque é ele quem aplica contingentemente reforçadores e punidores em sua tarefa básica de “formar indivíduos com habilidades para cuidar e manter o bem-estar dos membros do próprio grupo” (Banaco, 2008, p. 196). Nas contingências envolvidas nesta tarefa podem ser encontrados indicadores de variáveis das quais o uso arriscado de drogas é função, como os chamados fatores de risco familiares para o uso de drogas (Borloti, 2015). No contexto familiar do uso de drogas por um dos membros da família, muitas contingências entrelaçadas ocorrem, de acordo com

Banaco (2008): dois membros da família se relacionando entre si (e.g., usuário-mãe), um membro se relacionando com uma relação (e.g., pai e usuário-mãe) ou um grupo outro (de fato, indivíduos “representantes” desse grupo) se relacionando com um membro que se relaciona com uma relação (e.g., Igreja e pai-usuário-mãe ou Estado e pai-usuário-mãe). Em todo caso, os comportamentos de cada um dos familiares explicam os comportamentos da família como grupo, isto é, como indivíduos se comportando conjuntamente. Assim, os processos de controle dos familiares sobre o comportamento do usuário de drogas podem atuar na manutenção ou na mudança do comportamento de usar drogas, conforme as contingências de reforçamento presentes na situação.

Parte das práticas familiares em relação ao usuário de drogas pode envolver controle coercitivo: reforçamento negativo das classes de respostas desejadas e punição das indesejadas. Muitos dos subprodutos do controle coercitivo estão intimamente relacionados aos contextos antecedentes de risco mais comuns para o uso de drogas: os conflitos interpessoais e as emoções negativas (Annis & Martin, 1985). Em geral, essas emoções são advindas de tais conflitos e, neste sentido, a alteração do controle coercitivo deveria ser objetivo de qualquer intervenção com familiares de usuários de drogas. Aliás, o controle coercitivo parece estar na base de outros problemas sociais relacionados à saúde; é por isto que Biglan (2016) afirma que políticas públicas que tenham por objetivo reduzir processos de

controle coercitivo produziriam uma melhora no bem-estar humano, uma vez que: (a) enfrentariam um processo que afeta múltiplos problemas de comportamento e de saúde; e (b) expandiriam as estratégias de redução da coerção e de sua prevenção, antes que ela resulte nos problemas significativos que produz.

A tarefa principal em uma intervenção com familiares de usuários de drogas, a partir do que foi descrito por Banaco (2008), portanto, é descrever as relações membro-membro e grupo(s)-membro(s) de modo empático, não julgador, entendendo como essas relações podem ter sido fatores de risco para o uso de drogas e como podem estar atuando na manutenção desse uso. Além disso, é importante descrever como o uso é avaliado por cada familiar individualmente e como ele impacta a família como grupo. Em outros termos, é importante entender como cada membro é impactado individualmente e pode estar atuando na manutenção do uso de drogas e poderia ajudar na sua modificação. Ademais, faz-se necessário criar contingências para promoção do bem-estar e aquisição de respostas no repertório de cada familiar que busca ajuda, uma vez que no médio e no longo prazo essas contingências podem alterar as relações do familiar com o usuário e, conseqüentemente, reduzir fatores de risco para o consumo de drogas, na medida em que as interações familiares promovam mais bem-estar e ocorram a partir de menos controle coercitivo. Nesse contexto, “a parte mais demorada de uma intervenção em um grupo familiar” (Banaco, 2008, p. 202) é a autossustentação das contingências não coercitivas nas relações entre os familiares

e o membro usuário de drogas. Por fim, é necessário avaliar as modificações produzidas nessas relações a partir das intervenções implementadas com os familiares dos usuários de drogas.

O protocolo de atenção a familiares de usuários de drogas estudado no processo formativo “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de Drogas” (Servicio Extremeño de Salud, 2011) apesar de não ser oriundo do modelo conceitual da Análise do Comportamento, apresenta uma compreensão que se assemelha em muitos aspectos à análise funcional do comportamento, ferramenta básica de trabalho do analista comportamental. A classificação do familiar em não-colaborador (com o tratamento do usuário de drogas), colaborador (com esse tratamento) e codependente (da condição do usuário), apresentada no referido protocolo, se refere a relações funcionais que se estabelecem entre o usuário de drogas e o familiar com quem ele interage.

Assim, em uma análise funcional, o familiar não-colaborador é, em geral, alguém que apresenta um padrão de fuga-esquiva de envolvimento com o usuário e seus problemas com as drogas, muitas vezes em função de punições sofridas em tentativas anteriores de aproximação, ou como forma de alívio do sofrimento causado pelo envolvimento com o usuário. O familiar colaborador, por sua vez, pode ser entendido como aquele que consegue se aproximar do usuário e auxiliá-lo na busca por tratamento, ainda que conseqüências aversivas advenham dessa aproximação; enquanto que o familiar codependente é aquele que,

pela rede de contingências estabelecidas com o usuário, já desenvolveu comportamentos não-saudáveis ou adoecedores nessa relação, tais como os comportamentos emocionais da “depressão” e os comportamentos agressivos.

Método

Participantes

Participaram deste curso 43 profissionais com nível superior de ensino, trabalhando como enfermeiros (N=8), psicólogos (N=12), assistentes sociais (N=17), médico (N=1) e outras funções (N=5); o tempo desses profissionais em seu cargo ou função foi de 8.4 anos em média (Min=menos de um mês, Max=32 anos, DP=8.6 anos). A maioria dos participantes era mulheres (N=38), e sua idade variou de 20,7 a 58 anos (M=37,9 anos, DP=9.1 anos). A maioria dos participantes já havia participado de algum evento, curso ou treinamento sobre tema relacionado a drogas (N=41). Os profissionais eram oriundos de diversos equipamentos da RAPS de dois municípios da Grande Vitória/ES: Unidades Básicas de Saúde (N=19); Centros de Referência de Assistência Social (N=10); Unidade de Pronto Atendimento (N=4); Centros de Atenção Psicossocial (N=3); Gestão de Saúde Mental (N=2); Gestão da Assistência Social (N=1); e outros locais (N=4).

Instrumentos e procedimentos

O processo formativo “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de

Drogas” foi ofertado pelo Centro Regional de Referência em Prevenção, Atenção e Reinserção – Álcool e Drogas, ação da política pública “Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas” (Brasil, 2010), com financiamento da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, do Ministério da Justiça. Nesta política, a educação permanente dos servidores públicos que atuam na atenção integral aos usuários de drogas e seus familiares foi proposta de modo a integrar servidores de setores governamentais que executavam políticas que objetivavam a resolução de problemas relacionados ao uso de drogas (problemas na saúde, problemas legais, problemas de moradia, dentre outros). Dada esta intersectorialidade, a educação permanente tornou-se um dos eixos estruturantes, de fato, de uma política interministerial, o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, em uma tentativa de ter esse “enfrentamento” como um produto agregado da ação de vários servidores em diferentes ministérios.

Assim contextualizado, o processo formativo “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de Usuários de Drogas” atrelou a pesquisa na educação permanente de modo a avaliar a sua eficácia, treinou o uso de um protocolo de intervenção com base em evidência (Servicio Extremeño de Salud, 2011) e arranhou contingências para promover a aprendizagem dos conceitos envolvidos nesse protocolo e do planejamento da sua execução, bem como ensinar o monitoramento do impacto de sua implantação nos serviços (Borloti & Romanholi, 2014).

O curso foi ministrado nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo e teve início em fevereiro de 2016, totalizando 80 horas de atividades (presenciais = 56 horas; dispersão = 24 horas) e seu principal objetivo foi proporcionar aos participantes o conhecimento de instrumentos e metodologias para avaliação e intervenção com familiares de usuários de drogas. Além disso, como objetivos específicos, a formação buscou levar os participantes a: (1) compreender o impacto do uso de drogas na família e nos familiares do usuário; (2) avaliar a família do usuário com base no seu grau de conhecimento do problema e no impacto do problema na família; (3) avaliar o perfil dos membros da família do usuário de drogas: familiar colaborador assintomático, não colaborador, colaborador com sintomas de mal estar ou familiar codependente; (4) conhecer propostas de intervenção com familiares de usuários de drogas; e (5) propor intervenções voltadas para a família do usuário de drogas de acordo com o contexto dos serviços nos territórios do SUS e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Para o alcance de tais objetivos, o curso foi dividido em 4 módulos, desenvolvidos a partir da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas com Drogas, que contaram com aulas expositivas dialogadas, estudos de caso e atividades práticas em grupos intersetoriais, sempre priorizando a integração interdisciplinar e intersetorial. A metodologia utilizada visou contribuir para que o conteúdo teórico fosse discutido à luz da realidade dos serviços e da prática profissional dos participantes. O curso foi

avaliado a partir de medidas do conhecimento pré e pós-formação e do desempenho nas atividades realizadas ao longo da formação e por meio de um trabalho teórico-prático conclusivo. Foi conduzido por professores de Psicologia e Serviço Social, altamente qualificados e com experiência teórica e prática nos conteúdos abordados ao longo dos módulos. Os conteúdos práticos foram ministrados por psicólogos com formação e prática em Análise do Comportamento.

Os resultados do processo formativo foram avaliados em diferentes níveis: pelo grau de mudança nos conhecimentos dos participantes sobre a temática antes e após a participação e pelo seu desempenho verbal nas atividades escritas e na roda da conversa feita como avaliação final. No primeiro dia, foi aplicado o Instrumento de Verificação de Domínio de Conhecimentos, com 20 afirmações a serem avaliadas pelos participantes quanto ao seu conhecimento, em escala *likert* que variava de “Não conheço nada” a “Tenho conhecimento pleno”. Tal Instrumento foi reaplicado no último dia do curso, permitindo a comparação do nível de conhecimento dos participantes antes e após a formação.

Além da avaliação do conhecimento pré e pós-curso, foi realizada a aplicação da Ficha de Avaliação dos Centros Regionais de Referência, de acordo com modelo fornecido pelo Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. O instrumento se propôs a avaliar o curso, em uma escala *likert* de 5 pontos, quanto aos aspectos de carga horária, corpo docente, conteúdo ministrado e sua aplicabilidade na prática, material de

apoio utilizado, instalações físicas, estratégias de ensino, dentre outros aspectos. No encerramento do processo formativo foi feita uma avaliação de reação, na qual os alunos puderam expressar sua percepção do curso, a partir de questões norteadoras: Como foi o processo formativo? O que foi positivo? O que foi negativo? Quais as sugestões de melhora?

Resultados

O escore médio de conhecimento do grupo antes do curso, avaliado pelo Instrumento de Verificação de Domínio de Conhecimentos, foi de $M=1.9$, $DP=.5$, em uma escala de 1 a 5, enquanto o escore médio do grupo após o curso foi de $M=3.1$, $DP=.8$. A comparação entre os escores mostrou aumento significativo do conhecimento após a realização do curso (Teste de Wilcoxon, $Z=-5.2$, $p<.0001$). Calculamos ainda os escores médios de todas as questões para cada indivíduo, antes e após o curso. Houve correlação significativa entre os escores médios individuais antes e após o curso em cada afirmação avaliada (Correlação de Spearman, $\chi=.57$, $p=.008$). Houve também diferença significativa entre os resultados dos itens do instrumento antes do curso ($\chi^2=400.9$, $p<.0001$) e após o curso ($\chi^2=153.7$, $p<.0001$), indicando que o conhecimento dos diferentes tópicos variava antes do curso e continuou variando após a conclusão deste.

A avaliação média do curso, a partir da Ficha de Avaliação dos Centros de Referência foi $M=3.5$, $DP=.5$, em uma escala de 1 a 5, denotando uma avaliação positiva da formação. O item que recebeu a melhor avaliação foi instalações

físicas do curso ($M=3.9$), enquanto os itens que receberam a menor avaliação foram encadeamento dos temas e aplicabilidade dos conteúdos abordados, ambos com $M=3.3$. Os alunos relataram aproveitamento médio igual a $M=8.5$, $DP=.8$, em uma escala de 1 a 10.

Na avaliação de reação, os participantes apresentaram como principais pontos positivos: a relevância dos conteúdos abordados no curso; a ampliação e troca de conhecimentos entre os participantes; a aplicabilidade dos conteúdos do curso na realidade dos serviços; as mudanças na percepção geral sobre a família e sobre a dependência química; o favorecimento da construção da rede entre os municípios participantes mediante articulação entre as áreas da saúde e da assistência social; dentre outros. Foi reforçador ouvir relatos de prazer: (a) em conhecer as “caras” dos que compõem a RAPS; (b) em solucionar de modo intersetorial os encaminhamentos de casos de usuários de drogas; (c) em visualizar um modo operacional de classificar e atender grupos de familiares de modo mais efetivo, conforme indicado pelo protocolo adotado como parâmetro da formação.

Como aspectos negativos os alunos apontaram: as atividades de dispersão, vistas como onerosas pelos participantes, na medida em que não tinham as condições ideais de executá-las fora do horário do curso e fora do horário de trabalho, gerando sobrecarga; e o envio do material didático (plano de aula e slides) sem muita antecedência da respectiva aula, não permitindo que os alunos pudessem acessá-los antes e se preparar melhor para as aulas.

Discussão

O objetivo deste capítulo foi descrever o processo formativo denominado “Teoria e Prática em Intervenções com Familiares de usuários de drogas” como uma prática cultural de educação permanente coordenada por analistas do comportamento. Como analistas do comportamento em uma política pública de educação permanente em álcool e outras drogas, planejamos as contingências de ensino a partir do conjunto de regras contidas na legislação brasileira sobre drogas. Servimo-nos, em especial, da PAIUAD (Brasil, 2004c), pois ela prioriza ações que são características-chave da atenção integral aos familiares de usuários de drogas, descritas por Biglan (2016): (a) redução da incidência ou prevalência de problemas na família, derivados da convivência com um membro usuário de drogas, ou atenuação dos fatores de risco familiares relacionados ao uso de drogas e/ou aos problemas surgidos na relação com o membro usuário; e (b) disseminação de uma prática com base em evidência, e que mostra efeitos de melhora na incidência e/ou prevalência de problemas comportamentais nos membros da família (Servicio Extremeño de Salud, 2011). Priorizamos o treinamento em resolução de problemas e o treinamento de habilidades sociais, estratégias de intervenção comportamental contidas nesse protocolo.

Ao atentarmos para estas características-chave, visualizamos cada participante como ator das práticas culturais de cuidado em saúde e de assistência social; práticas estas que constituem os programas em que

os profissionais participantes do curso atuavam (e.g., o Programa Saúde da Família, PSF no SUS; ou o Proteção e Atendimento Integral à Família, PAIF no SUAS). Esses programas governamentais foram entendidos nos termos da análise comportamental da cultura (Glenn, 1986; Glenn, 1988; Glenn, 2004; Glenn et al., 2016; Malott & Glenn, 2006). Assim, nestes termos, os padrões de uso arriscado individual (i.e., uso abusivo ou uso dependente) descritos nesses programas são componentes de contingências, ou seja, de relações comportamentais que apresentam relação de dependência entre si (e.g., o usar ocorrendo em contexto de presença de estados privados de depressão e produzindo como consequência a cessação desse estado, juntamente com a tolerância). Quando tais programas falam de prevalência do uso de drogas, o termo está descrevendo a quantidade e/ou a proporção de indivíduos emitindo o comportamento de usar drogas em um desses padrões arriscados (abuso e dependência). Essa quantidade ou proporção é o produto agregado do conjunto de contingências individuais que, por ocorrerem sem entrelaçamento entre si, formam uma macrocontingência. Por fim, no caso do eixo prevenção do “Plano Crack” (Brasil, 2010), a capacitação para o cuidado integral de usuários de drogas e seus familiares descrevem uma metacontingência, ou seja, descrevem práticas culturais caracterizadas pelo entrelaçamento de contingências individuais (as do comportamento do capacitando, do capacitado, do planejador da capacitação, dentre outros) que tem como produto agregado o

aumento do número de capacitados para reduzir a incidência de fatores de risco e aumentar a incidência de fatores de proteção para o usar drogas.

O cotidiano das aulas mostrou que a PAIAUD (Brasil, 2004c) pareceu antever alguns dos comentários de Biglan (2016) sobre os efeitos do controle aversivo nos problemas enfrentados pelas políticas públicas na área de drogas, ao incluir a atenção integral aos familiares de usuários como sua prioridade, tanto como ação terapêutica quanto como ação preventiva do uso de droga na família. O uso de droga como tendo função nas interações coercitivas na família (Banaco, 2008) pôde ser discutido em sala de aula. Nessas discussões, apontou-se que esse uso tende a se tornar um produto não desejado dessas interações coercitivas. Este apontamento foi especialmente enfatizado quando se abordaram na formação os conflitos familiares, definidos na literatura preventiva como fatores de risco da família para o uso de drogas (Borloti et al., 2015).

Minimizamos a diferença dos efeitos entre a aprendizagem por regra e a por contingência (Skinner, 1969) pela estratégia “Aprendizagem Baseada em Problemas com Drogas”. A estratégia evocou o relato verbal de casos reais de familiares de usuários, que foram discutidos por atores de práticas culturais do SUS e do SUAS (intersetorialidade), e de diferentes formações (interdisciplinaridade). As práticas culturais intersetoriais são cruciais no enfrentamento do problema social do uso arriscado de drogas e se configuram, podemos dizer, como uma metacontingência

que mostra a cooperação entre atores de diferentes metacontingências no enfrentamento do mesmo macrocomportamento-problema. Como analistas do comportamento observamos como o espaço de educação permanente é importante para que os atores da RAPS se vejam como a concretude dessa rede, uma vez que ela é uma propriedade da interação entre os atores da política pública; não é apenas a existência de equipamentos públicos. De fato, os comportamentos desses atores (no caso, os capacitandos do processo formativo) são componentes das contingências comportamentais entrelaçadas responsáveis pelo produto agregado concreto da prática cultural definida pela política (Glenn et al., 2016).

Reiteramos a necessidade de uma interferência da Análise do Comportamento nas políticas públicas de educação permanente para o desenvolvimento do repertório de comportamentos do funcionalismo público (Brasil, 2004b; Brasil, 2007). A necessidade desse desenvolvimento para o enfrentamento dos problemas do uso arriscado de drogas está descrita na política a qual esteve atrelado o referido processo formativo (Brasil, 2010). A experiência de educação permanente aqui descrita é um exemplo de como analistas do comportamento podem participar da avaliação e do enfrentamento do problema social do uso arriscado de drogas (Sampaio & Leite, 2015). Nas justificativas da Política Nacional de Educação Permanente (Brasil, 2004b), o controle instrucional (educação) tem sido um dos meios de influenciar as práticas culturais reguladas por políticas públicas, conforme já apontado por Fawcett et al. (1988).

Como estivemos atuando sobre um processo formativo cujos resultados na prática se deram de modo indireto, uma vez que atuamos na maior parte do tempo com controle instrucional, sempre estivemos conscientes da limitação da nossa intervenção cultural no ensino de práticas baseadas em evidência para reduzir a prevalência ou a incidência dos impactos do uso de drogas sobre familiares de usuários. Ao mesmo tempo, estivemos conscientes da importância da instrução para que regras para a ação passassem a guiar o comportamento interventivo dos formandos nos seus respectivos serviços e, por isto, avaliamos a significância estatística da aprendizagem por instrução (Biglan, 2016). Os dados mostram a importância de avaliar mudanças na aceitação da necessidade da atenção aos familiares de drogas, representada pelo aumento significativo do conhecimento após a realização do processo formativo.

Finalizamos, assim, voltando-nos para o que disse Skinner: “Propor uma mudança em uma prática cultural, fazer tal mudança e aceitar tal mudança são todas partes do nosso objeto de interesse” (Skinner, 1953, p. 427). Se não conseguimos diretamente “fazer esta

mudança” na prática cultural da família de um usuário de droga qualquer nos territórios dos municípios dos participantes envolvidos nesta experiência (e os menores escores de aplicabilidade dos conteúdos abordados mostram isto), pelo menos atuamos para “propor uma mudança” nessa prática por aqueles que devem fazer essa mudança: os profissionais que acompanham esses familiares na rede. Demonstramos, de modo estatisticamente significativo, que esses profissionais, como atores da prática cultural, passaram a “aceitar tal mudança” como possível e necessária (mesmo porque estavam muito motivados para aprender, dada a dificuldade em abordar a família nos serviços. O processo formativo sinalizou a oportunidade de aquisição de repertório para uma abordagem menos difícil da família e, portanto, funcionou como operação motivacional, conforme apontam Laraway et al., 2014. Podemos, então, parafrasear Skinner dizendo que atuamos neste processo formativo com parte do objeto genuíno de estudo e intervenção do analista do comportamento: propomos modos de mudança em relação às famílias de usuários de drogas e demonstramos um efeito positivo na aceitação dessa mudança.

Referências

- Annis, H. M., & Martin, G. (1985). *Inventory of Drug-Taking Situations*. Toronto, Canadá: Addiction Research Foundation.
- Arza, J., & Comas, D. (2000). *Exclusion y integración social*. Madrid: Grupo GID.
- Banaco, R. A. (2008). A terapia analítico-comportamental em um grupo especial: a terapia de famílias. In M. Delitty, Derdyk, P. *Terapia analítico-comportamental em grupo* (pp. 193-212). São Paulo: Esetec.

- Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Biglan, A. (2016). Coercion and public health. In T. J. Dishion, J. J. Snyder, T. J. Dishion & J. J. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics* (pp. 356–362). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Borloti, E. (2015). Análise de fatores de risco e de proteção para o uso de drogas. In E. Borloti, R. R. Q. Balbi-neto, A. R. Machado, & A. P. Andrade (Orgs.). *Crack, álcool e outras drogas: estratégias de intervenção para a formação permanente* (pp. 99–126). Vitória GM, v. 3.
- Borloti, E., Machado, A. R., & Haydu, V. B. (2015). Crack: Análise comportamental e exemplos das funções da dependência. *Acta Comportamentalia*, 23, 323–338.
- Borloti, E., & Romanholi, A. (2014). CRRESCES: um projeto político-pedagógico. Em E. B. Borloti, F. D. Marinho & J. A. Moscon. *Crack, álcool e outras drogas: conceitos do núcleo comum da formação permanente* (pp. 17–73). Vitória: GM Gráfica e Editora.
- Brasil (2001). *Lei nº 10.216 de 06 de Abril de 2001*: Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2002). *Portaria nº 366 de 19 de Fevereiro de 2002*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2003). *A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2004a). *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2004b). *Portaria GM/MS nº 198 de 13 de Fevereiro de 2004*: Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2004c). *Portaria nº 2.197 de 14 de Outubro de 2004*: Redefine e amplia a atenção integral para usuários de álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2005). *Política Nacional sobre Drogas*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas.

Brasil (2006). *Lei nº 11.343 de 23 de Agosto de 2006*: Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.

Brasil (2007). *Portaria GM/MS nº 1.996 de 20 de agosto de 2007*: Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil (2010). *Decreto nº 7.179 de 20 de maio de 2010*: Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, cria o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil.

Brasil (2011). *Portaria nº 3.088 de 23 de Dezembro de 2011*: Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde.

Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 480 p.

Fawcett, S. B., Bernstein, G. S., Czyzewski, M. J., Greene, B. F., Hannah, G. T., Iwata, B. A., Jason, L. A., Mathews, R. M., Morris, E. K., Otis-Wilborn, A., Seekins, T., & Winett, R.A. (1988). Behavior analysis and public policy. *The Behavior Analyst*, 11, 11–25.

Glenn, S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5 (1), 2–8.

Glenn, S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11 (2), 161–179.

Glenn, S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27 (2), 133–151.

Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Housmanfar, R. A., Sandaker, I., Todorov, J. C., Tourinho, E. Z., & Vasconcelos, L. A. (2016). *Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis*. *Behavior and Social Issues*, 25, 11–27.

Laranjeira R., Sakiyama H., Padin M. F., Mitsuhiro S., & Madruga C. (2013). *Levantamento Nacional de Famílias de Dependentes Químicos*. (Lenad Famílias). São Paulo: UNIAD, INPAD. Recuperado em 10 de março de 2017 de <http://www.inpad.org.br/lenadfamilia>.

- Laraway, S., Snyderski, S., Olson, R., Becker, B., & Poling, A. (2014). The motivating operations concept: current status and a critical response. *Psychological Record*, 64, 601–623.
- Malott, M., & Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention on cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, 15, 31–56.
- Sampaio, A. A. S., & Leite, F. L. (2015). O estudo da cultura pela análise do comportamento e a obra de Sigrid Glenn. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 11 (2), 203–207.
- Servicio Extremeño de Salud (2011). *Protocolo de atención a familiares de abusadores o dependientes de drogas outras conductas adictivas*. Disponível em: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/ProtocoloAtencionaFamiliares.pdf>
- Skinner, B. F. (1967). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). Brasília: Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213, 501–504.
- Skinner, B.F. (1969). Contingencies of reinforcement. *A theoretical analysis*. New York: Appleton–Century–Crofts.
- Teixeira, M. B., Ramôa, M. L., Engstrom, E. & Ribeiro, J. M. (2017). Tensões paradigmáticas nas políticas públicas sobre drogas: análise da legislação brasileira no período de 2000 a 2016. *Ciência & Saúde Coletiva [on line]*, 22 (5), 1455–1466. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63050935007>

Origens evolutivas da cooperação e seu papel como variável determinante de políticas públicas: o caso das políticas sobre drogas

The evolutionary origins of Cooperation and its role as a determinant of public policies: the case of drug policies

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo descrever a influência da cooperação no processo de desenvolvimento da cultura, dos bandos ao Estado, e articular, em termos comportamentais, essa influência ao conceito de intersectorialidade nas políticas públicas brasileiras sobre drogas. Desde a formação dos primeiros grupos humanos até as estruturas sociais mais complexas, o comportamento cooperativo se fez presente, ratificando sua relevância para a espécie. Na esfera das políticas públicas sobre drogas, ela é expressa por meio da intersectorialidade, que pode ser descrita como a propriedade principal da metacontingência de resolutividade do problema social em questão. Arranjos intersectoriais representados na forma de contingências entrelaçadas precisam ocorrer e serem selecionadas pelo próprio Estado ou pela sociedade. É esta a propriedade do comportamento social, a cooperação, que será selecionada por contingências de reforçamento mantidas pelos próprios Estados, invariavelmente, como políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE

Cooperação; Intersectorialidade; Análise do comportamento; Políticas públicas; Metacontingências

Elizeu Batista Borloti

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

borloti@hotmail.com

Claudinei Pereira Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Espírito Santo - Ifes

claudinei.pg@gmail.com

Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas
Ministério da Justiça

Abstract

This essay aims to describe the influence of cooperation in the process of development of culture, from bands of individuals to the State, and articulate, in behavioral terms, this influence to the concept of intersectorality in Brazilian public policies on drugs. From the formation of the first human groups to the more complex structures, the cooperative behavior was present, ratifying its relevance for the species. In the sphere of public policies on drugs, it is expressed through intersectorality, which can be described as the main property of the metacontingence of resolving the social problem in question. Intersectoral arrangements represented in the form of interlocking contingencies must occur and be selected by the State itself or by society. This is the property of social behavior, cooperation, which will be selected by contingencies of reinforcement maintained by the states themselves, invariably as public policies.

KEYWORDS

Cooperation; Intersectorality; Behavior analysis; Public policies; Metacontingencies

O Simpósio de Cultura do Encontro de 2016 da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental apresentou uma discussão sobre sustentabilidade e uso de drogas por pessoas em situação de rua. A apresentação da articulação entre setores do esporte, da saúde e da assistência social culminou neste ensaio acadêmico sobre a importância da cooperação nas políticas públicas sobre drogas. Segundo o Relatório Mundial sobre Drogas do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (United Nations, 2016),

Do cultivo e produção ilícitos ao tráfico e uso, o problema mundial da droga, com todas as suas ramificações, está interligado com uma vasta gama de questões sociais, econômicas e ambientais. Isso exerce uma grande pressão sobre os esforços de desenvolvimento, que por sua vez influenciam o problema da droga. As intervenções realizadas em resposta ao próprio problema da droga geram uma maior interação com o desenvolvimento e o contexto social mais amplo e introduzem uma complexidade adicional, às vezes imprevista, para essa dinâmica (p. 63).

A complexidade da dinâmica apontada pelo Relatório supracitado informa a necessidade de analistas do comportamento seguirem as recomendações de muitos autores da própria Análise do Comportamento (e.g., Fawcett et al., 1988) e de outras áreas (Peters, Verweij, Grêaux, Stronks, & Harting, 2017), sobre a urgência de intervenções interativas que considerem os múltiplos problemas sociais, econômicos e políticos entorno do uso arriscado de drogas. Para isto, urge que analistas de comportamento discutam e participem

da elaboração, da execução e da avaliação de políticas públicas.

Política pública é um conjunto de ações desenvolvidas ou fomentadas pelos três níveis de governo da sociedade (federal, estadual e municipal) para alcançar objetivos de resolução de problemas enfrentados por indivíduos ou grupos dessa sociedade (Secchi, 2013). Em termos comportamentais, incluem arranjos de contingências descritas em regras, como num decreto, ou executadas junto aos cidadãos, como num programa de saúde. Aliadas às ações de redigir e fazer cumprir regras e de manejar contingências descritas nessas regras, ações de atualização/aprimoramento/capacitação dessa execução são parte dos programas de educação continuada do conteúdo, do processo e da técnica relacionada a cada política ou a um conjunto de políticas (Biglan, 2015).

Em geral, as políticas públicas são executadas, ou deveriam ser executadas de modo cooperativo, em especial quando o problema social enfrentado exige a ação de servidores formados em diferentes disciplinas, atuando em diferentes setores governamentais. Este é o caso do problema do uso arriscado de drogas (United Nations, 2016). O objetivo deste capítulo é descrever a influência da cooperação no processo de desenvolvimento da cultura, dos bandos às organizações governamentais e, numa análise comportamental, articular essa influência ao conceito de intersectorialidade nas políticas públicas dirigidas ao problema do uso arriscado de drogas no Brasil.

Trata-se de ensaio acadêmico que desenvolve o tema da cooperação no enfrentamento estatal do uso arriscado de drogas expondo o ponto de vista dos autores, administrador e psicólogo, analistas do comportamento. O desenvolvimento da cooperação é inserido no processo de desenvolvimento da cultura das práticas intersetoriais nas políticas públicas sobre drogas a partir do uso dos conceitos-base expostos na Tabela 1.

Desenvolvimento da cooperação: dos bandos ao Estado

Comportamento oposto à competição, a “cooperação” pode ser entendida como o comportamento operante individual de benefício mútuo ou restrito a outros organismos, emitido ao custo do indivíduo. Assim, entre indivíduos se observa comportamento social, “o comportamento de duas ou mais

pessoas em relação uma à outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum” (Skinner, 1953/2002, p. 325). Uma prática cooperativa, então, é selecionada por seus efeitos sobre o cooperador, dando o poder supremo, o “efeito mais poderoso” dos pequenos grupos em cooperação: “unindo-se a um grupo, o indivíduo aumenta o seu poder de conseguir reforço” (p. 312).

De fato, foi no ambiente dos pequenos grupos que a cooperação humana se desenvolveu. Segundo Wilson (2012) o *Homo Sapiens* é um animal intensamente tribal e seu cérebro foi moldado desde o período Neolítico para manter reduzidas redes sociais e viver em pequenos grupos. Pacheco, Santos, Souza e Skyrms (2011) asseguram, através de uma análise pautada na teoria dos jogos, que a cooperação exige menores custos individuais em grupos pequenos, tornando-se mais fácil de ser alcançada do que em grupos grandes.

Conceitos	Descrições	Referências
Metacontingência	É a relação entre recorrentes contingências comportamentais entrelaçadas que geram um produto agregado e condições ambientais selecionadoras.	Glenn et al. (2016)
Macrocontingência	É a relação entre comportamentos operantes controlados por contingências individuais, com as quais se pode ter também contingências comportamentais entrelaçadas de outras metacontingências, produzindo um efeito cumulativo que pode ter alta significância social.	Glenn et al. (2016)
Contingências comportamentais entrelaçadas	São contingências sociais nas quais o comportamento e os produtos comportamentais de cada envolvido funcionam como evento ambiental com o qual o comportamento dos outros indivíduos interage.	Glenn (1988, 1989, 1991)
Produto agregado	É um efeito das contingências comportamentais entrelaçadas que não poderia ser produzido por um indivíduo agindo sozinho	Glenn (1991)

Tabela 1: Conceitos-base utilizados.

O convívio em grupos conduzia à aquisição de um conjunto de processos e produtos que incluía a divisão do trabalho, a busca de status pelo indivíduo e a propensão do grupo em retaliar os que se desviavam do comportamento esperado. Tais comportamentos contêm tanto traços de egoísmo quanto de altruísmo que seguem entrelaçados até os dias de hoje, ratificando a “natureza conflituosa” da espécie humana (Wilson, 2012) ou as contingências sociais mantidas pelo grupo (Skinner, 1953/2002).

Há cinco milhões de anos, os ancestrais humanos não se destacavam da miríade de espécies sociais que ocupava a África Oriental. Assim como muitos primatas modernos, os australopitecíneos viviam em pequenos bandos, geralmente grupos familiares, próximos à segurança das árvores, que também lhes fornecia uma dieta baseada em folhas, cascas, brotos e frutos. Na medida em que as geleiras da Eurásia avançavam para o sul, o continente africano sofria longos períodos de seca e resfriamento. A distância entre as árvores das florestas aumentava dando espaço, gradualmente, a pradarias áridas e desertos. Para sobreviver a esse novo *habitat* era preciso liberar as mãos da locomoção e combiná-las a uma postura mais vigilante, ereta, frente às ameaças e oportunidades que podiam surgir ao se aventurar em campos e planícies em busca de folhas, sementes e tubérculos para se alimentar. Talvez tenha sido por causa das mudanças climáticas, por força da exposição aos grandes predadores, pela concorrência de espaço e comida com outros animais ou

mesmo pelo conjunto dessas contingências aversivas que as diversas espécies de australopitecos se extinguiram. Mas antes disso, ao menos uma de suas linhagens deu origem a um novo gênero, anatomicamente melhor aparelhado, que se adaptara ao ambiente adotando uma dieta diversificada, não apenas baseada em diferentes vegetais, mas, que incluía a carne como importante fonte nutritiva (Diamond, 1997/2014; Harari, 2016; Wilson, 2012).

Os primeiros indivíduos do gênero *Homo* surgiram há cerca de 2,5 milhões de anos e evidências mostram que compartilhavam carcaças de presas abatidas por predadores maiores (Braun et al., 2010; Steele, 2010). Alguns bandos de *Homo habilis* se especializaram nisso de tal forma que aprenderam a manusear pedras lascadas e utilizá-las para extrair o tutano das ossadas. Com o tempo passaram a capturar pequenos animais e, posteriormente, a se agrupar para empreender caçadas ousadas a mamíferos de médio e grande porte. Há cerca de 300 mil anos os *Homo erectus* passaram a dominar o fogo utilizando-o tanto nas caçadas quanto no preparo dos alimentos. O cozimento da carne e dos vegetais reduzia a contaminação por germes, o gasto energético da mastigação e ainda facilitava a digestão. Respostas adquiridas, como cozinhar, controlar fontes de luz e calor, bem como manusear o fogo para afugentar predadores ou armar emboscadas às suas presas passaram a ser transmitidas de uma geração para outra. Mais saudáveis e melhor nutridos que seus antecessores ou mesmo outros homínídeos contemporâneos,

os *Homo sapiens* modernos apareceram no leste da África há cerca de 200 mil anos¹. Graças ao fogo e à carne eles tinham dentes e mandíbulas menores, corpos grandes e cérebros três vezes maiores quando comparados aos primeiros hominídeos (Braun et al., 2010; Gibbons, 2007; Steele, 2010). Uma capacidade de lembrar e narrar o que ocorreu em curto ou longo prazo contribuiu para manter o convívio comunitário, armazenando históricos das experiências sociais e reconhecendo faces e suas reputações (Wilson, 2012). A cabeça grande sobressaía diante do corpo de estatura mais elevada, porém frágil, quando comparado ao dos musculosos e também cabeçudos *Homo neanderthalensis*. Segundo Harari (2016), sua imagem não lhes proporcionava, à primeira vista, uma posição elevada frente a todos os seus irmãos de gênero – ao menos cinco outras espécies humanas que coexistiam no planeta. Apesar do uso do fogo, ainda se destacavam pouco do conjunto de primatas que ocupavam as pradarias africanas. Viviam em pequenos grupos de caçadores-coletores nômades que dificilmente ultrapassavam o número de 80 indivíduos. Os bandos correspondiam a famílias estendidas, que incluíam adotados e aliados, e se mantinham unidos através do reconhecimento facial. Se cresciam demais ao ponto de comprometer o reconhecimento, logo se dividiam em novos grupos baseados

em laços de intimidade e afinidade. Assim como fazem os bandos de chimpanzés, aqueles hominídeos criavam vínculos de amizades, caçavam juntos, brincavam, amavam, competiam por status e poder e matavam membros de outros bandos que cruzavam o seu caminho (Diamond, 1997/2014; Harari, 2016; Wilson, 2012).

Foi assim por alguns milênios até que, inesperadamente, alguma coisa mudou. Há cerca de 70 mil anos, já no topo da cadeia alimentar, bandos de *Homo sapiens* deixaram a África e começaram o seu domínio pelo planeta. Iniciaram a sua jornada pelo Oriente Médio e de lá logo alcançaram os territórios da Ásia, Europa e Oceania, chegando, por fim, ao extremo sul das Américas no final da última era glacial, há cerca de 12 mil anos. Ao longo dessa marcha os *sapiens* riscaram do mapa os neandertais e todas as outras espécies humanas da Terra – como o *Homo erectus*, o *Homo soloensis*, o *Homo denisova* e o *Homo floresiensis*. Sua presença na Austrália e nas Américas coincide ainda com o período em que ocorreu a extinção de toda a megafauna local (Harari, 2016; Wilson, 2012).

Harari (2016) sugere que a evolução da linguagem como uma forma de fofoca foi essencial para saber quem era confiável ou não, quem cooperaria ou não. Assim

¹ A recente publicação dos trabalhos de Hublin et al. (2017) e Richter et al. (2017) acerca de novos fósseis encontrados no Marrocos questiona a presunção estabelecida de que a origem da nossa espécie se deu há 195 mil anos, na África Oriental. Os ossos de ao menos cinco indivíduos, incluindo uma criança e um adolescente, foram atribuídos a um *Homo sapiens* mais primitivo que teria ocupado o noroeste africano há 300 mil anos. Segundo Stringer & Galway-Witham (2017), análises genéticas demonstram que a linhagem dos humanos modernos se diferenciou de nossos parentes mais próximos - neandertais e denisovanos - há cerca de 500 mil anos, ou seja, antes mesmo dos fósseis marroquinos. Isso significa que *Homo sapiens* com características ancestrais como maxilares largos, dentes grandes e crânios alongados, iguais aos descobertos no Marrocos, podem ter ocupado essa lacuna de tempo e feito parte da nossa história filogenética.

pode-se esquivar dos mais notórios egoístas e trapaceiros, o que facilitou a formação de bandos maiores e mais estáveis. Mas foi outro aspecto particular do comportamento verbal que possibilitou que os grupos finalmente ultrapassassem a casa das dezenas para atingir centenas, milhares e milhões: a extensão do tato e do mando (Skinner, 1957), a capacidade de falar sobre coisas que de fato não existem, como deuses e personagens de lendas, e lançar pragas sobre os que não cooperavam. O repertório verbal permitiu o ensino de crenças (descrições de probabilidades de relações entre eventos do ambiente ou entre comportamentos e esses eventos; Guerin, 1994), contribuindo para que os *sapiens* pudessem cooperar em larga escala e fundassem assim sociedades mais complexas do que as dos limitados bandos de primatas. Afinal, “um grande número de estranhos pode cooperar de maneira eficaz se acreditar nos mesmos mitos” (Harari, 2016, p. 35). Esses mitos ou religiões compõem toda cultura existente e são parte das condições simbólicas compartilhadas sob as quais o grupo vive (Skinner, 1953/2002).

As tribos derivavam de contingências entrelaçadas sólidas construídas entre bandos vizinhos que em certo momento passavam a compartilhar a mesma língua, regras, valores e, principalmente, as mesmas crenças. Com o surgimento das primeiras tribos era esperado que o desenvolvimento da vida em grupos com centenas de indivíduos dependesse da evocação e da manutenção de comportamentos cooperativos. Possivelmente, tribos que cultivassem relações interpessoais fortes de obediência, fidelidade, solidariedade

e altruísmo teriam maior vantagem competitiva frente a grupos nos quais estas relações eram menos reforçadas ou extintas. Mas, mesmo entre uma maioria cooperativa, egoístas podiam se beneficiar dos produtos agregados do entrelaçamento dos indivíduos cooperadores, conquistando grandes parcelas dos reforçadores primários ao trapacearem, esquivarem-se de tarefas perigosas ou de seguir as regras do que era “certo” para o grupo. Logo, a moralidade passou a ser uma propriedade do comportamento social, fortalecendo a cultura, numa combinação de traços adquiridos, transmitida de uma geração para outra, que costuma distinguir um grupo de outro da mesma espécie (Darwin, 1871; Trivers, 1971; Wilson, 2012).

Em meio a conflitos étnico-culturais e a necessidade tribal de expandir domínios que garantissem maior acúmulo de reforçadores primários, impérios surgiram, cresceram e se dividiram em novas nações concorrentes até se fundirem em sociedades mais cooperativas. Wright (2001) ilustra essa dinâmica dizendo que há cerca de três mil anos havia em torno de 600 mil comunidades autônomas espalhadas pelo planeta. Atualmente, depois de muitos conflitos, extinções e fusões, existem apenas 193 estados politicamente reconhecidos.

Maior território e alcance significam mais complexidade, mais problemas socioculturais a serem solucionados. Para Wilson (2012), da mesma forma como ocorre com a complexidade de um sistema biológico, a sociedade precisou desenvolver a cultura do controle hierárquico para conquistar estabilidade e

manter-se sem o risco de extinção. O Estado “é um sistema composto de subsistemas interagentes, com estrutura hierárquica, descendo em sequência até que o nível de subsistema mais baixo seja alcançado, nesse caso, o cidadão” (Wilson, 2012, p. 127). Ao nível do Estado, Harari (2016) leciona que a cooperação que ocorre em larga escala e une milhares ou milhões sob a mesma bandeira está aliçada no estabelecimento de uma realidade imaginada coletiva, na qual criações ficcionais como a religião, a moeda ou o próprio Estado oferecem motivos comuns para estranhos colaborarem entre si. Assim, desde a Revolução Cognitiva², nos termos de Skinner (1981, p. 213), quando “a espécie humana se tornou muito mais social”, porque “sua musculatura vocal ficou sob controle operante”, os *sapiens* vivem em uma “realidade dual” na qual a realidade objetiva dos rios, das montanhas e dos animais passa a ser impactada pela “realidade imaginada de deuses, nações e corporações” (Harari, 2016, p. 41).

No período da história conhecido como Antiguidade, o poder do Estado já era burocrático e necessitava ser delegado a vice-reis e a outros governantes de segundo e terceiro escalões para ser representado nos mais longínquos territórios. Com um número de súditos e uma quantidade de riqueza suficientes alguns serviços públicos podiam ser entregues em benefício, primeiramente da elite, depois descendo até o nível mais baixo do público geral (Wilson, 2012). Mas dificilmente chegava aos excluídos ou marginalizados da

sociedade, gerando grupos que precisavam se fortalecer por meio da cooperação para usufruir dos reforçadores que não lhes eram acessíveis. Pequenos agricultores formavam alianças para o arrendamento conjunto de terras cultiváveis na Babilônia. Grupos compostos por escravos, estrangeiros e alguns cidadãos livres na Grécia se uniam em associações conhecidas como *Oglonas* e *Tiasas* para garantir enterros de seus mortos ou tratamentos de seus doentes. Carpinteiros, sapateiros e serralheiros fortaleciam a classe artesã dando origem aos *Colégios* romanos. Agricultores e artesãos formavam agremiações para usufruir benefícios concedidos pelo faraó no antigo Egito (Klaes, 2005).

Cooperação diante do problema do uso de drogas

A cooperação para a resolução do problema social do uso de drogas se transformou ao longo da história do período de formação dos Estados em sua necessidade de responder ao contracontrole exercido pelos excluídos e marginalizados e suas famílias, em especial quando esses excluídos e marginalizados consomem drogas em “uso arriscado”, uso que reúne os padrões de uso *abuso* e *dependência*, termos diagnósticos relevantes à saúde pública porque impactam a sociedade e o Estado (Barbor, Campbell, Room, & Saunders, 1994). Saad (2001) destaca que o surgimento da ideia de “perda de controle” está atrelada a prejuízos na vida do usuário de

² O termo “Revolução Cognitiva” se refere, segundo Harari (2016), ao período entre 70 mil anos atrás a 30 mil anos atrás, no qual novas formas de pensar e se comunicar surgiram e possibilitaram um salto evolutivo aos *Homo sapiens*.

drogas e também a um desvio de um padrão de comportamento desejado para o benefício do grupo. Foi nos séculos XVII e XVIII que surgiram os primeiros “tratamentos” para controlar este “mal”, com diversas noções de causalidade, em geral nos Estados Unidos da América, com o álcool como o principal vilão ao bom convívio social.

O Movimento de Temperança, associado à Igreja Protestante, encarregou-se de salvar os “degenerados”. Em sua prática, descreviam a “destrutividade” do álcool e o imperativo da abstinência, porque o álcool era o grande vilão da cooperação por estar associado a crime, pobreza, abandono e falência econômica. “A bebida alcóolica era o bode expiatório, no sentido clássico do termo: algo para ser sacrificado a fim de livrar a América dos seus principais males e problemas. Tudo estaria bem, se toda a nação fosse abstinente” (Levine, 1984, p. 111). Nas práticas da Inquisição, a Igreja Católica transferiu o termo *lapso* (“transgressão moral”, “pecado” e “afastamento da fé”) para o lapso do retorno ao uso do álcool. O Movimento da Temperança apropriou-se do termo com o seu sentido religioso, visando a que os bêbados não atrapalhassem a harmonia do grupo (White, 1998; Borloti & César, 2015). O alcoolismo foi considerado doença em 1810, consideração esta que influenciou a cooperação em grupos de ajuda mútua, como os atuais Alcoólicos Anônimos (Seibel & Toscano Jr., 2001).

Brickman et al. (1982) apresentaram os modelos de compreensão das noções de

causalidade do uso de drogas úteis para entender o controle por regras subjacente à cooperação diante da ameaça do problema do uso arriscado de drogas para o grupo.

A cooperação é pela via da moral quando os membros do grupo têm a crença (ou seja, descrevem probabilidades de relações entre eventos envolvendo o uso de drogas) de que o usuário foi responsável pela história de aquisição e é responsável pela modificação do uso, o que implica em considerar a manutenção do uso como crime ou fraqueza de vontade. A cooperação é pela via espiritual, como nos grupos de ajuda mútua, quando os membros acreditam que o usuário permitiu a aquisição e permite a manutenção do comportamento de uso de droga, sendo a manutenção desse comportamento um afastamento de um ser superior. Os cooperados pelo modelo de doença não consideram o usuário como agente da história de aquisição do uso e nem o agente de sua modificação, sendo a manutenção do uso a recidiva de uma doença crônica. Por fim, os cooperados pelo modelo compensatório não consideram o usuário como agente da história de aquisição do uso, mas sim da sua modificação, sendo a manutenção do uso uma interrupção breve da mudança.

Estes modelos coexistem atualmente nos serviços governamentais e privados, nas comunidades terapêuticas religiosas e no senso comum (Schneider, 2010; Schneider & Lima, 2011; Da Silva & Calheiros, 2017). Ao nosso olhar, as políticas públicas, dada a laicidade do Estado, ao menos na legislação, deveriam atuar num modelo compensatório.

Políticas públicas sobre drogas

Como um conjunto de ações desenvolvidas ou fomentadas pelo Estado, as políticas sobre drogas visam ao alcance de objetivos de resolução de problemas decorrentes do uso arriscado de drogas, considerando uso arriscado os padrões de uso de interesse para a saúde pública (Barbor, Campbell, Room, & Saunders, 1994). Leis e decretos descrevem e regulam ações que são cobradas ou ensinadas aos servidores públicos, que as executam junto aos membros do grupo que apresentam esses padrões ou são impactados pelos mesmos, como os familiares dos usuários. Essas ações incluem basicamente prevenção do uso de drogas, redução dos danos do uso de drogas, redução da oferta e da demanda de drogas, tratamento e reinserção social de usuários de drogas e familiares de usuários de drogas (Brasil, 2003; 2005; 2006a; 2010; 2011).

No Brasil, as primeiras iniciativas em direção a uma política nacional sobre drogas surgiram no final da década de 1990. Durante a XX Assembleia Geral das Nações Unidas foram discutidas as diretrizes que possibilitaram o surgimento do Conselho Nacional Antidrogas (CONAD) e da Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD). Coube à SENAD coordenar os esforços cooperativos entre sociedade e governo, articulando o tema *drogas* junto aos atores envolvidos, culminando, assim, no decreto presidencial nº 4.345, que instituiu a Política Nacional Antidrogas em agosto de 2002.

No ano seguinte, em mensagem ao Congresso Nacional, o governo federal destacou três

pontos fundamentais para a construção de uma nova agenda nacional focada em reduzir a demanda de drogas: a) integração das políticas públicas setoriais com a política antidroga; descentralização das ações em nível municipal; e c) estreitamento das relações com a sociedade e comunidade científica.

Diante das mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas nos primeiros anos de vigência da nova política, uma atualização do modelo fazia-se necessária. Assim, durante o ano de 2004, a SENAD organizou um seminário internacional e seis fóruns regionais para tratar sobre as transformações necessárias. Em 2005 o CONAD ratificou o realinhamento proposto, que passou a se chamar Política Nacional sobre Drogas – PNAD, por meio da resolução nº 3/GSIPR/CH/CONAD de 27 de outubro daquele mesmo ano (Brasil, 2005).

Em 2006, a necessidade de diferenciar a figura do traficante e a do usuário/dependente, bem como compatibilizar instrumentos normativos distintos impulsionaram a aprovação da Lei nº 11.343, que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD (Brasil, 2006b). Com o SISNAD, o país passa a seguir a tendência mundial de estabelecer medidas de prevenção, atenção e reinserção social dos usuários/dependentes. Além disso, o encarceramento é substituído por penas alternativas, tais como: a) advertência; prestação de serviços à comunidade; e medida educativa. A regulamentação, que

veio através do Decreto 5.912/2006, estabeleceu os seguintes objetivos para o SISNAD:

1. contribuir para a inclusão social do cidadão, tornando-o menos vulnerável a assumir comportamentos de risco para o uso indevido de drogas, tráfico e outros comportamentos relacionados;
2. promover a construção e a socialização do conhecimento sobre drogas no país;
3. promover a integração entre as políticas de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas;
4. reprimir a produção não autorizada e o tráfico ilícito de drogas;
5. promover as políticas públicas setoriais dos órgãos do Poder Executivo da União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Tais objetivos demandam ações conjuntas entre órgãos/entidades públicas e a sociedade civil, e sua efetivação compreende a um grande desafio cooperativo para o país. O caminho lógico para a integração dos esforços de diferentes entes governamentais e dos variados atores comunitários envolvidos pode repousar na adoção da intersectorialidade como estratégia de cooperação.

Intersectorialidade como estratégia de cooperação

A complexidade dos problemas sociais contemporâneos já não responde às soluções unissetoriais comuns à administração pública, exigindo novos arranjos de governança

que envolvam a ação integrada do próprio Estado junto à sociedade civil organizada. A essa nova estratégia de gerir demandas públicas atribui-se o termo *intersectorialidade* (Veiga & Bronzo, 2014).

Intersectorialidade pode ser vista como sendo “a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social” (Junqueira et al., 1997, p. 24). Ela emerge como estratégia para superar o histórico e ineficaz particionamento do Estado, agindo como um processo que perpassa diferentes políticas públicas, as quais, frequentemente, giram em torno de demandas sociais comuns.

Os problemas sociais, como a pobreza, o desemprego, a exclusão social e a dependência química são fenômenos heterogêneos e multidimensionais e, assim, exigem arranjos intersectoriais (Veiga & Bronzo, 2014). Entretanto, como superar as peculiaridades que distinguem diferentes agentes e estruturas em prol da necessária sinergia exigida para alcançar a intersectorialidade? Talvez a resposta esteja relacionada ao mesmo comportamento que possibilitou que uma espécie frágil e relativamente nova viesse a conquistar o planeta: a cooperação.

A cooperação tem sido definida por analistas do comportamento como um comportamento social selecionado por contingências de reforçamento (Hake & Vulkelich, 1972; Keller & Schoenfeld, 1950; Schmitt, 1984; Skinner, 1953/2002). Ela ocorre quando, ao menos,

dois organismos combinam respostas para a obtenção de reforço positivo ou negativo para um, para o outro ou para ambos (Keller & Schoenfeld, 1950). Na dimensão das políticas públicas, a intersetorialidade segue, analogamente, o mesmo padrão do comportamento cooperativo dos organismos. Ou seja, os produtos agregados de contingências comportamentais individuais entrelaçadas devem possibilitar um efeito selecionador que reforce o seu entrelaçamento, a fim de manter as metacontingências envolvidas dentre as diferentes estruturas e processos intersetoriais estabelecidos.

Conclusão

Este ensaio descreveu a influência da cooperação no processo de desenvolvimento da cultura, dos bandos ao Estado, e articulou em termos comportamentais essa influência ao conceito de intersetorialidade nas políticas públicas brasileiras sobre drogas. Mostrou-se que a cooperação que caracteriza este conceito teve origem na necessidade de resolver os problemas complexos que acompanharam a complexidade progressiva que caracterizou a formação das culturas humanas. Nesta formação destacou-se a formação de grupos de excluídos e marginalizados paralela à formação dos grupos detentores dos benefícios do comportamento cooperativo (Wilson, 2012).

Segundo o relatório da UNODC (2016), usuários de drogas não são necessariamente excluídos ou marginalizados (e os que estão nestas condições sociais impactantes para

a sociedade e o Estado não são necessariamente usuários de drogas). Entretanto, estas condições podem potencializar a probabilidade de ocorrência do comportamento de usar drogas que, por sua vez, pode deteriorar as condições de vida do indivíduo e ser parte das contingências individuais para o uso de drogas, acirrando a exclusão e a marginalização. Isto justifica o olhar comportamental para a cooperação que caracteriza a intersetorialidade no manejo estatal do uso arriscado de drogas.

Por este olhar, o comportamento individual de uso de drogas é arriscado para a saúde pública (sociedade e Estado) porque dependente de variáveis antecedentes e consequentes, em geral socioeconômicas (que têm um grande peso na exclusão social do indivíduo; UNODC, 2016), e é um elemento da contingência individual. Quando muitos usuários se comportam nesse padrão comportamental arriscado, em geral em graus de leves a graves de exclusão, configura-se um macrocomportamento, que é ou deveria ser observado por pesquisadores em Epidemiologia como indicador de prevalência do uso, a ser reduzida por ações estatais intersetoriais. Estas ações, por envolverem contingências comportamentais para comportamentos de atores governamentais que interagem entre si na chamada intersetorialidade, são políticas públicas em metacontingências, que devem dar resolução ao problema do uso arriscado, um produto agregado que reforçará o entrelaçamento definidor da intersetorialidade da política pública. Um ponto principal que emerge de toda esta argumentação é que a

complexidade envolvida no problema social do uso de drogas dita que sua solução envolve a cooperação de atores de políticas públicas diversas, inclusive internacionais.

Na avaliação de Skinner (1953/2002), esta cooperação é que irá produzir o efeito mais poderoso preconizado pelo último Relatório Mundial sobre Drogas (United Nations, 2016): num mesmo país, ou em diferentes países, indivíduos em grupos aumentarão o seu poder de enfrentamento da gama de problema sociais, econômicos e ambientais que o uso de drogas circunscreve. A amplitude do sucesso disto depende do tamanho do grupo em cooperação, ou seja, da quantidade de políticas envolvidas, sabendo-se que quanto mais políticas, mais difícil é a obtenção do reforço. Assim, um primeiro passo é executar uma boa prática em poucas políticas integradas (Pacheco, Santos, Souza & Skyrms, 2011).

O traçado do desenvolvimento da cooperação frente ao problema das ameaças e adversidades em contingências aversivas evidencia que o cooperativismo evitou a extinção do grupo desde a formação dos primeiros bandos (Diamond, 1997/2014; Harari, 2016) e isto foi ensinado, via comportamento verbal, aos novos integrantes da cultura (Wilson, 2012). Esta instrução se estendeu para a instalação dos controles sociais pelos mitos e entidades religiosas, funcionando como regra para o controle do comportamento social favorável a todos, comunicando quem era “bom” ou “ruim” para esse favorecimento (Harari, 2016). Como extensões do tato e do mando (Skinner, 1957; 1953/2002), elementos prototípicos de religião (maldições, pragas)

começaram a surgir para garantir a emissão do comportamento virtuoso ao benefício do grupo. Crenças envolvendo a probabilidade da morte ou da sobrevivência em função disso se fortaleceram (Guerin, 1994), de modo que a cooperação teve relação direta com a complexidade da vida social por seus elementos simbólicos, tais como os controles religiosos do comportamento moral favorável à união do grupo, a força de uma cultura (Darwin, 1871; Trivers, 1971; Wilson, 2012). É neste sentido que Glenn (1989) iguala o comportamento verbal à cola da infraestrutura, da estrutura e da superestrutura da prática cultural.

Na estrutura cultural, o Estado surge para garantir a estabilidade do grupo pelo controle hierárquico dos controladores e dos controlados (Skinner, 1953/2002), para que se evitasse a instabilidade da maioria detentora dos reforçadores (Wilson, 2012). Desde seu início, o Estado foi composto de “subsistemas interagentes” (p. 127), fortalecidos por elementos da superestrutura, como a Igreja, em geral para dar suporte ao comportamento não verbal relacionado aos reforçadores detidos pela minoria (Glenn, 1989). Harari (2016) corrobora a ideia de analistas do comportamento (i. e., Glenn, 1989) da interconexão dos diferentes níveis da cultura (infraestrutura, estrutura e superestrutura) na direção do fortalecimento do comportamento social com as propriedades da cooperação. A incidência ou prevalência do problema de um ou mais indivíduos tornou-se um macrocomportamento em uma macrocontingência, cujo produto cumulativo deu instabilidade à cultura (Glenn et al., 2016).

Entretanto, reforçadores primários e simbólicos ficam inacessíveis a alguns cidadãos: os chamados excluídos (Klaes, 2005). Dentre eles estão os usuários de drogas, cujo problema atualmente é tido como um dos mais complexos, uma ameaça à sustentabilidade das nações (United Nations, 2016). A tentativa de resolver o problema do uso de drogas passou da dissuasão (“veja o que pode acontecer com quem faz coisa errada para o grupo”) à neutralização do usuário na tentativa de eliminá-lo como o “mal” ao grupo (Saad, 2001). A bebida alcoólica foi tida como “bode expiatório” das dificuldades do grupo, para quem o usuário não servia como beneficiário (Levine, 1984). As cooperativas para enfrentamento do problema, até os dias atuais, funcionam sob a égide de modelos verbais de compreensão (crenças) de responsabilização do usuário pela aquisição e pela manutenção do problema (Brickman et al., 1982). Apesar da coexistência destes modelos nas culturas atuais, é unânime que as ações desenvolvidas ou fomentadas pelo Estado como políticas públicas sobre drogas (prevenção, redução de danos, redução de oferta e de demanda,

tratamento e reinserção social), unificadas no Brasil pelo Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD, sejam executadas e monitoradas de modo inter-setorial, dada a complexidade do problema (Veiga & Bronzo, 2014).

A intersetorialidade, então, pode ser descrita como a propriedade principal da metacontingência de resolutividade do problema do uso de drogas em todo o mundo (United Nations, 2016). Arranjos intersetoriais (Veiga & Bronzo, 2014), ou seja, “contingências entrelaçadas” (Glenn, 1988, 1989, 1991), precisam ocorrer e serem selecionadas pelo próprio Estado ou pela sociedade. É esta a propriedade do comportamento social, a cooperação, que será selecionada por contingências de reforçamento mantidas pelos próprios Estados como grupos (Hake & Vulkelich, 1972; Keller & Schoenfeld, 1950; Schmitt, 1984; Skinner, 1953/2002), invariavelmente como políticas públicas. Se foram políticas de Estado, sobreviverão aos governos transitórios como, analogamente, evoluiu o padrão de funcionamento “cooperativo” dos sistemas biológicos dos organismos.

Referências

- Babor, T., Campbell, R., Room, R. & Saunders, J., (1994). *Lexicon of Alcohol and Drug Terms*. Geneva: World Health Organization.
- Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the Science of Human Behavior Can Improve Our Lives & Our World*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

- Borloti, E.; César, B. (2015). Estratégias de Prevenção de Recaída no uso de drogas. In: Borloti, E.; Balbi-Neto, R. R. Q.; Machado, A. R.; Andrade, A. P. (Org.). *Crack, álcool e outras drogas: Estratégias de Intervenção para a Formação Permanente* (pp. 141–256). Vitória: GM.
- Brasil (2003). A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2005). Política Nacional sobre Drogas. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas.
- Brasil (2006a). Lei nº 11.343 de 23 de Agosto de 2006: Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil (2006b). A Prevenção do Uso de Drogas e a Terapia Comunitária. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas.
- Brasil (2006c). Inovação e Participação. Relatório de Ações do Governo na Área da Redução da Demanda de Drogas. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas.
- Brasil (2010). Decreto nº 7.179 de 20 de maio de 2010: Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, cria o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil (2011). Portaria nº 3.088 de 23 de Dezembro de 2011: Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde.
- Braun, D. R. et al. (2010). Early hominin diet included diverse terrestrial and aquatic animals 1.95 Ma in East Turkana, Kenya. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 107 (22), pp. 10002–10007. Doi: 10.1073/pnas.1002181107
- Brickman, P., Rabinowitz, V.C., Karuza, J.J., Coates, D., Cohn, E., Kidder, L. (1982). Models of helping and coping. *American Psychologist*, 37, 368–384.
- Da Silva, L., & Calheiros, P. (2017). Práticas empregadas no tratamento para dependentes de substâncias psicoativas em comunidades terapêuticas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura entre 2005–2015. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 9(23), 64–80. Recuperado de <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/4218>

- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. London: John Murray.
- Diamond, J. (2014). *Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas* (16^a ed., S. S. Costa, Trad.). Rio de Janeiro: Record (Obra original publicada em 1997).
- Fawcett, J. (1988). Predictors of early suicide: identification and appropriate intervention. *Journal of Clinical Psychiatry*, 49(Suppl.), 7–8.
- Gibbons, A. (2007). Food for thought: did the first cooked meals help fuel the dramatic evolutionary expansion of the human brain? *Science* 316 (5831), 1558–1560. Doi: 10.1126/science.316.5831.1558
- Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161–179.
- Glenn, S. S. (1989). Verbal behavior and cultural practices. *Behavior Analysis and Social Action*, 7, 10–15.
- Glenn, S. S. (1991). Contingencies and Metacontingencies: Relations among Behavioral, Cultural, and Biological Evolution. In P.A. Lamal (ed.) *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices* (pp. 39–73). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Houmanfar, R. A., Sandaker, I., & Vasconcelos, L. A. (2016). Toward Consistent Terminology in a Behaviorist Approach to Cultural Analysis. *Behavior and Social Issues*, 25, 11–27.
- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: Behavior Analysis and the Social Sciences*. Reno: Context Press.
- Hake, D. F., & Vulkelich, R. (1972). A classification and review of cooperation procedures. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 18, 333–343.
- Harari, Y. N. (2016). *Sapiens: uma breve história da humanidade* (J. Marcoantonio, Trad.). Porto Alegre: L&PM.
- Hublin, J., Ben-Ncer, A., Bailey, S. E., Freidline, S. E., Neubauer, S., Skinner, M. M., Bergmann, I., Le Cabec, A., Benazzi, S., Harvati, K., Gunz, P. (2017). New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens. *Nature* 546 (7657), 289–292. Doi: 10.1038/nature22336
- Junqueira, L. A. P; Inojosa, R. M & Komatsu, S. (1997). *Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza*. XI Concurso de Ensayos del CLAD, Caracas.

- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of Psychology*. New York: Appleton–Century–Crofts.
- Klaes, L. S. (2005). *Cooperativismo e ensino à distância* (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103034>
- Lei nº 11.343/2006 de 23 de agosto de 2006 (2006, 23 de agosto). Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.. Diário Oficial da União, Brasília.
- Levine, H. G. (1984). The alcohol problem in America: from temperance to alcoholism. *British Journal of Addiction*, 79, 109–19.
- Pacheco, J. M., Santos, F. C., Souza, M. O., & Skyrms, B. (2011). Evolutionary Dynamics of Collective Action. *Mathematics and Biosciences in Interaction*, 119–138. Doi: 10.1007/978-3-0348-0122-5_7
- Peters, D. T. J. M., Verweij, S., Grêaux, K., Stronks, K., & Harting, J. (2017). Conditions for addressing environmental determinants of health behavior in intersectoral policy networks: A fuzzy set qualitative comparative analysis. *Social Science & Medicine*, 195, 34–41. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.08.036
- Richter, D., Grün, R., Joannes-Boyau, R., Steele, T. E., Amani, F., Rué, M., Fernandes, P., Raynal, J., Geraads, D., Ben-Ncer, A., Hublin, J., McPherron, S. P. (2017). The age of the hominin fossils from Jebel Irhoud, Morocco, and the origins of the Middle Stone Age. *Nature* 546 (7657), 293–296. Doi: 10.1038/nature22335
- Secchi, L. (2013). *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos*. 2 ed. São Paulo: Cengage Learnin.
- Seibel, S., & Toscano Jr. A. (2001). *Dependência de drogas*. São Paulo: Atheneu.
- Schmitt, D. R. (1984). Interpersonal relations: Cooperation and competition. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 377–383. Doi: 10.1901/jeab.1984.42-377
- Schneider, D. R. (2010). Horizonte de racionalidade acerca da dependência de drogas nos serviços de saúde: implicações para o tratamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(3), 687–698. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300011>
- Schneider, D. R., & Lima, D. S. (2011). Implicações dos modelos de atenção à dependência de álcool e outras drogas na rede básica em saúde. *Psico*, 42(2), 168–78. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/7153/6518>

- Skinner, B. F. (1991). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Copley Publishing Group (Published originally in 1938).
- Skinner, B. F. (2002). *Ciência e Comportamento Humano* (11ª ed., J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1953).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501-504. Doi: 10.1126/science.7244649
- Steele, T. E. (2010). A unique hominin menu dated to 1.95 million years ago. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 107 (24), pp. 10771-10772. Doi: 10.1073/pnas.1005992107
- Stringer, C., & Galway-Witham, J. (2017). Palaeoanthropology: On the origin of our species. *Nature* 546 (7657), 212-214. Doi: 10.1038/546212a
- Trivers, R. L. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 35-57.
- United Nations Office on Drugs and Crime (2016). *World Drug Report*. Retrieved from http://www.unodc.org/doc/wdr2016/WORLD_DRUG_REPORT_2016_web.pdf
- Veiga, L. & Bronzo, C. (2014). Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços de proteção social: a experiência de Belo Horizonte. *Rev. Adm. Pública*, 48(3), 595-620. Doi: 10.1590/0034-76121453.
- White, W. (1998). *Slaying the dragon: The history of addiction treatment and recovery in America*. Bloomington, IL: Chestnut Health Systems.
- Wilson, E. O. (2012). *The Social Conquest of Earth*. New York: Liveright.
- Wright, R. (2001). *Nonzero: The Logic of Human Destiny*. New York: Vintage.

Condições que Interferem no Exercício de Competências do Psicólogo Escolar

Conditions that Interfere with the Exercise of Competencies by School Psychologists

Aline Beckmann Menezes

Universidade Federal do Pará - UFPA

alinebcm@gmail.com

Thiago Dias Costa

Universidade Federal do Pará - UFPA

thiogodiascosta@gmail.com

Fadesp / Fapespa

Resumo

Estudos que levantam a lacuna entre importância e domínio de uma competência inferem que o domínio é suficiente para o exercício da competência. Contudo, há condições que contribuem com a distância entre o “saber” e o “fazer”. Objetivo: Investigar o exercício de competências de profissionais que atuam no contexto da inclusão. Método: Pesquisa quanti-qualitativa, com três profissionais da psicologia escolar que atuam com inclusão na rede municipal de ensino de Belém-PA. Foram realizadas entrevistas individualizadas semidirigidas e aplicado um questionário com 44 competências, no qual deviam ser assinalados o grau de importância e de aplicabilidade no cotidiano profissional de cada uma. Resultados: 30 competências apresentaram-se como críticas (elevada importância, baixa aplicabilidade). Nas entrevistas, identificou-se como principais condições interferentes: identidade; demanda elevada; infraestrutura; isolamento; motivação. Discussão: Para o exercício pleno destas competências é importante a capacitação profissional. Todavia, esta ação poderá ser inócua sem uma contingência laboral que reconheça as competências do Psicólogo Escolar e possibilite o seu desempenho.

PALAVRAS-CHAVE

Psicologia escolar; Competências; Gap

Abstract

Studies about the gap between importance and domain of a competence consider that domain is enough to exercise of the competence. However, there are conditions that interfere into the relation between “knowing” and “doing”. Objective: Investigate the exercise of competencies by professionals that work with inclusive education. Method: Quanti-qualitative research with three school psychology professionals that work with inclusive education at municipal schools of Belém-PA. Individualized semi-directed interviews were conducted and it was applied a questionnaire with 44 competencies, in which it should be mark the grade of importance and applicability to their work. Results: 30 competencies were found critical (high importance, low applicability). At the interviews, the main conditions found were identity, high demand, infrastructure, motivation. Discussion: to fully exercise those competencies professional training is required but not enough, it is even more urgent the need to change contingencies.

KEYWORDS

School psychology; Competence; Gap

O presente capítulo é derivado de um simpósio apresentado(a) no XXVI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, realizada no dia 08 de setembro de 2017, sob o título: VARIÁVEIS INTERVENIENTES AO EXERCÍCIO DE COMPETÊNCIAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO.

Exercício de competências profissionais

Competências foram definidas como comportamentos diretamente observáveis que descrevem o desempenho esperado de um indivíduo em determinado contexto (Ramos, Costa, Borba & Barros, 2016; Botomé & Kubo, 2002).

Diversas iniciativas foram conduzidas com o intuito de mapear as competências necessárias para o exercício profissional da Psicologia mais especificamente, da Psicologia Escolar (Dunsmuir & Atinkson, 2015; Atinkson, Dunsmuir, Lang & Wright, 2015; Marinho-Araújo, 2005; Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017). Estas iniciativas têm sido descritas como fundamentais para uma prática baseada em evidências.

Kaslow et. al. (2004) descrevem o processo de construção de uma série de diretrizes para a construção de competências do profissional de Psicologia, discutindo que avaliações centradas apenas no conhecimento seriam insuficientes e apontando a importância de avaliar também habilidades e atitudes, a partir de modelos de avaliação que incluam a perspectiva do paciente, avaliações 360 graus (nas quais todos os membros da equipe avaliam as competências de acordo com o desempenho individual de todos os membros) e/ou autoavaliações. Anos depois, foi publicado um conjunto de ferramentas para delimitar as competências profissionais da Psicologia (Kaslow et al., 2009), a partir de diferentes métodos possíveis: avaliações 360 graus; avaliações periódicas de

desempenho; avaliação de estudos de caso; dados de evolução de pacientes; formulários de avaliação de competência; levantamento com consumidores; análises de desempenho presenciais ou filmadas; exames clínicos objetivos e estruturados; portfólios; análise de dados; autoavaliação; ensaio comportamental; entrevistas padronizadas com pacientes; exames orais; e exames escritos. Os autores destacaram que a escolha de qual destes métodos de construção de competências será utilizado dependerá do tipo de competência que se pretende construir, de aspectos operacionais que viabilizem o processo e dos limites e possibilidades de cada método. Para validar esse processo, Rodolfa et. al. (2013) aplicaram um instrumento a 403 profissionais de Psicologia dos Estados Unidos e Canadá, no qual as competências descritas eram avaliadas quanto sua relevância para eficácia da atuação, sua frequência de utilização e sua importância para a prática no último ano. Foram avaliados, ainda, o domínio (conhecimento) acerca da competência e em que momento da formação ela deveria ser adquirida. Como resultado, foram propostas seis categorias de competências: base de conhecimento científico (com oito competências); processo decisório baseado em evidências (com cinco competências); competências cultural e interpessoal (com quatro competências); profissionalismo e ética (com 10 competências); avaliação (com 10 competências); e intervenção, supervisão e consultoria (com oito competências).

Quanto à atuação do psicólogo no contexto escolar e educacional mais especificamente, Dunsmuir e Atinkson (2015) e Atinkson, Dunsmuir, Lang e Wright (2015) descreveram o uso do método Delphi para obtenção de consenso acerca das competências necessárias para o profissional de Psicologia Educacional a serem desenvolvidas em programas de doutoramento na Grã-Bretanha, dividindo a investigação de acordo com a faixa etária do público alvo da atuação (0 a 9 anos e 16 a 25 anos).

A discussão de competências do psicólogo escolar no Brasil é recente e tem sido capitaneada por Marinho-Araújo. Dentro desta perspectiva, foi realizada uma capacitação de seis psicólogas escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal com o objetivo de identificar e desenvolver as competências necessárias ao psicólogo escolar (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2006). Para Marinho-Araújo (2007), a utilização do conceito de competência deve ser direcionada, assim, à consolidação da prática e identidade do profissional, sendo definidas as competências a partir de especificidades conceituais, teóricas, metodológicas e operacionais de cada profissão.

Com objetivo de contribuir com o refinamento da caracterização de competências necessárias à prática da Psicologia Escolar, Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017) analisaram 45 diferentes publicações nacionais (incluindo artigos, teses, projetos político-pedagógicos, resoluções e leis) que se propunham a definir o escopo da prática do psicólogo escolar. Tal análise foi pautada na

concepção de competência como um referencial de desempenho profissional, descrevendo cada competência a partir de comportamentos observáveis (o que deve ser feito), complementados com as condições dessa prática e os critérios de efetividade (Ramos, Costa, Borba & Barros, 2016). Foram, assim, propostas 44 competências, divididas em quatro categorias: Institucional (vinte e oito competências), Institucional Junto ao Aluno (oito competências), Atuação Clínica (três competências) e Competências Pessoais (cinco competências).

A categoria Institucional refere-se à atuação junto à comunidade escolar como um todo, buscando contribuir com mudanças culturais e relações complexas entre os indivíduos envolvidos. Fazem parte desta categoria, por exemplo, a competência “Promover o atendimento e acolhimento à família possibilitando a coleta de informações sobre o aluno e o desenvolvimento de propostas para solução de questões presentes no contexto escolar” (Apêndice A).

De forma similar, a categoria “Institucional Junto ao Aluno” refere-se a práticas focadas no discente, mas contextualizada de forma abrangente e envolvendo, direta ou indiretamente, os demais membros da comunidade escolar. Faz parte desta categoria, por exemplo, a competência: “Acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando auxiliar na melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem” (Apêndice A).

De acordo com Santos et. al. (2017), estas duas categorias refletem a atuação do

profissional de Psicologia Escolar mais recente. Estas competências apareceram com mais frequência nos trabalhos analisados por esses autores.

A categoria de “Atuação Clínica” descreve competências referentes a “...detecção de problemas de aprendizagem, avaliação e atendimento psicológico.” (Santos et al., 2017, p. 228). Enquadra-se nesta categoria competências como: “Realizar intervenção psicológica às demandas do aluno auxiliando-o em suas dificuldades emocionais, comportamentais e/ou cognitivas” (Apêndice A). Segundo os autores, tais competências possuem respaldo tanto em artigos quanto em normativas da área.

Por fim, a categoria “Competências Pessoais” apresenta competências transversais, inespecíficas da prática da Psicologia Escolar, mas que se referem a habilidades relacionais, postura crítica e atualização teórico-prática constante. Um exemplo desta categoria é a competência: “Buscar feedback sobre o seu próprio desempenho identificando possibilidades de melhoria contínua de sua atuação” (Apêndice A).

A despeito das iniciativas em descrever competências profissionais, seu desempenho depende diretamente, como qualquer outro comportamento, da interação do indivíduo com contingências ambientais específicas (Skinner, 1953). O reconhecimento do que se espera do profissional no contexto escolar e a oferta de ferramentas e ambiente físico adequado para o seu desempenho exemplifica tais especificidades.

Em um estudo que investiga a relação entre o “dizer” e o “fazer” no comportamento de professores, Ricci e Pereira (2006) aplicaram um questionário a docentes sobre como reagiriam a determinadas situações em sala de aula e posteriormente observaram estes professores, analisando as correspondências, tanto topográficas quanto funcionais, entre os padrões relatados e aqueles registrados nas sessões de observação. Os autores encontraram então que houve mais situações em que não havia correspondência, nem topográfica e nem funcional, entre o que foi dito e o que foi observado nas salas de aula. Os autores discutiram tal discrepância a partir de três aspectos: “a multideterminação do comportamento, o comportamento de auto-observação e o comportamento auto-descritivo do falante” (p. 44), isto é, análise das contingências em vigor; a habilidade individual de discriminar o próprio repertório; e, por fim, as diferenças entre o que controla o dizer e o fazer.

Ainda para Ricci e Pereira (2006), o relato pode ser destoante da prática, pois contingências diferentes podem controlar o comportamento verbal e a resposta descrita em seu contexto natural. Ao relatar sobre como reagiria a uma determinada situação, o falante pode estar sob controle de um número mais reduzido e/ou diferente de variáveis do que quando está exposto à situação concreta. Desta forma, as contingências em vigor para o comportamento verbal nem sempre são coincidentes com aquelas em vigor para a resposta previamente descrita. Neste caso, ao responder ao pesquisador, o indivíduo

pode estar sob controle de contingências específicas da entrevista, mas que não refletem sua prática profissional cotidiana.

A contraposição entre dizer/fazer gera uma reflexão acerca dos limites da formação profissional. Um indivíduo pode ser considerado competente a emitir uma determinada resposta na presença de determinados conjuntos de estímulos, mas ainda assim não o fazer, pelo fato de estar inserido em um ambiente onde estímulos concorrentes sinalizam respostas antagônicas. Em outras palavras, um Psicólogo Escolar que recebe instruções de sua instituição de trabalho a se comportar como clínico, pode não apresentar as competências almejadas para este profissional, a despeito de desempenhá-las a contento.

Miguel (2000), afirmou, por exemplo, que um indivíduo pode ter aprendido um determinado comportamento (saber), mas não haver “reforçamento disponível para que o comportamento ocorra” (p. 259) – seja pela inexistência ou pela ineficácia das consequências. O autor discutiu o conceito de operações estabelecedoras, como aquelas que operam no fortalecimento de uma resposta (como a privação e a saciação), alterando a efetividade de um estímulo reforçador e mudando a função de um estímulo neutro para discriminativo (dentre outros efeitos).

No contexto da Análise Aplicada do Comportamento, Miguel (2000) relatou estudos que demonstraram que comportamentos poderiam ser extintos mesmo que continuassem produzindo consequências mantenedoras, em função da presença de operações

estabelecedoras, como a saciação. Pode-se refletir, assim, que além da instalação de um repertório (no caso presente, do treinamento e desenvolvimento de competências profissionais), mesmo que este continue produzindo consequências reforçadoras (como os produtos do exercício profissional), não se pode esperar a ocorrência do mesmo caso as contingências vigentes no âmbito da atuação profissional não sejam eficazes.

Considerando o que foi exposto até este momento, é possível afirmar que o grau de domínio de uma competência, o quão bem determinado indivíduo poderia desempenhar determinada competência, é insuficiente para prever a sua ocorrência. Além da descrição de que comportamentos são necessários ao exercício profissional, o desempenho do Psicólogo Escolar estaria diretamente atrelado a determinadas contingências de trabalho, o que definiria a diferença entre a importância da competência e sua aplicabilidade no contexto laboral.

Assim, o objetivo do presente trabalho foi identificar elementos que podem interferir no desempenho de competências necessárias ao Psicólogo Escolar de acordo com relatos de profissionais que trabalham cotidianamente na área.

Método

Participantes

Participaram três profissionais do sexo feminino, concursadas e lotadas na Secretaria Municipal de Educação de Belém, atuando

enquanto psicólogas escolares no setor de inclusão. A idade média das participantes era de 35 anos e o tempo médio de atuação na função era de quatro anos. Para fins de descrição de resultados, as participantes foram apresentadas no presente trabalho como P1, P2 e P3.

Ambiente

A coleta de dados se deu na sala de psicologia do órgão. A sala era refrigerada e iluminada, tendo aproximadamente 8 m² e possuindo uma mesa, quatro cadeiras, um computador e um armário.

Materiais e instrumentos

Foram utilizados neste estudo dois instrumentos: formulário de mapeamento de competências do psicólogo escolar e roteiro de entrevista semidirigida.

A entrevista semidirigida era composta por perguntas abertas iniciais, sendo que após as respostas das mesmas, novas perguntas com objetivos descritivos foram feitas: 1) Como você caracteriza a sua atuação? 2) Quais as maiores dificuldades para o seu exercício profissional? 3) Quais os fatores facilitadores da sua atuação?

O formulário de mapeamento de competências do psicólogo escolar foi baseado nas 44 competências propostas por Santos et al. (2017) (Apêndice A). O questionário contém uma breve apresentação do instrumento, instruções para o preenchimento e um cabeçalho para os dados pessoais. O instrumento

apresenta as competências do psicólogo escolar propostas pelos autores, com sua descrição completa. Ao lado de cada competência, é possível avaliar o grau de importância da competência para a atuação do psicólogo escolar em uma escala *likert de 0 a 5* (variando de “nenhuma relevância para a atuação do psicólogo escolar” a “extrema relevância para a atuação do psicólogo escolar”). Na coluna seguinte, cada competência pode ser avaliada em grau de aplicabilidade (variando de “nunca executo esta competência no meu cotidiano” a “sempre executo esta competência no meu cotidiano”). Ao final do instrumento, há uma questão aberta para comentários e sugestões.

Procedimento

O projeto foi submetido para apreciação no Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, sendo aprovado no parecer 1.996.825. O projeto foi encaminhado junto a um ofício à Secretaria Municipal de Educação solicitando a autorização para a realização da pesquisa e a listagem de profissionais de Psicologia atuantes junto à mesma. Encaminhou-se então ofício ao setor de inclusão solicitando autorização para a realização da pesquisa e, através de contato pessoal, foram agendadas as coletas no próprio local de trabalho, em dias diferentes.

A coleta iniciava com a entrevista, para diminuir a influência do instrumento sobre as respostas das participantes. Após a conclusão da entrevista, o instrumento era entregue à participante, sendo auto aplicado.

Análise dos dados

Os dados do instrumento foram analisados a partir do cálculo da média dos valores atribuídos pelas participantes a cada competência quanto à sua importância e quanto à sua aplicabilidade. A discrepância entre essas médias foi então obtida para cada competência, conforme a fórmula abaixo:

$$(MI+MA)/2 = D$$

Onde MI significa a Média dos Graus de Importância; MA significa a Média do Grau de Aplicabilidade; e D significa a Discrepância entre importância e aplicabilidade.

Os valores de discrepância foram utilizados para a discussão, sendo considerado que valores negativos representariam competências com aplicabilidade superior à importância; valores iguais ou inferiores a 1,5 seriam considerados equilibrados; valores superiores a 1,5 e iguais ou inferiores a 3 seriam considerados com discrepância intermediária; e, por fim, valores superiores a 3 seriam considerados com discrepância crítica.

Os dados qualitativos oriundos das entrevistas foram categorizados a partir da análise semântica dos seus conteúdos, buscando identificar possíveis contingências em vigor quanto ao exercício das competências.

Resultados e Discussão

Foi calculada a discrepância entre importância e aplicabilidade das 44 competências constituintes do formulário de mapeamento de competências do psicólogo escolar. Destas, nenhuma apresentou valor negativo. Apenas seis competências apresentaram valor de discrepância equilibrado, indicando possuir aplicabilidade próxima ao grau de importância: Atuação interdisciplinar; Atuação junto à família; Despatologização do fracasso escolar; Encaminhamento; Avaliação psicológica; e Atuação crítica. Destas, Atuação junto à família recebeu grau máximo tanto de importância quanto de aplicabilidade por todas as participantes, indicando ser uma competência crucial para o seu exercício profissional (Figura 1).

Por sua vez, 23 competências apresentaram discrepância intermediária (Figura 2). Isto indica um reconhecimento da pertinência destas competências para sua atuação profissional, mas pouca aplicação cotidiana das mesmas. Todas as competências apresentadas aos participantes tiveram notas altas de importância (entre 4 e 5 pontos), com exceção a Recrutamento e seleção e a Atendimento clínico (Figura 2). O fato dessas duas competências estarem em áreas de confluência com outras possíveis atuações do psicólogo (organizacional e clínico, por exemplo), podem explicar o grau de importância endereçada a elas.

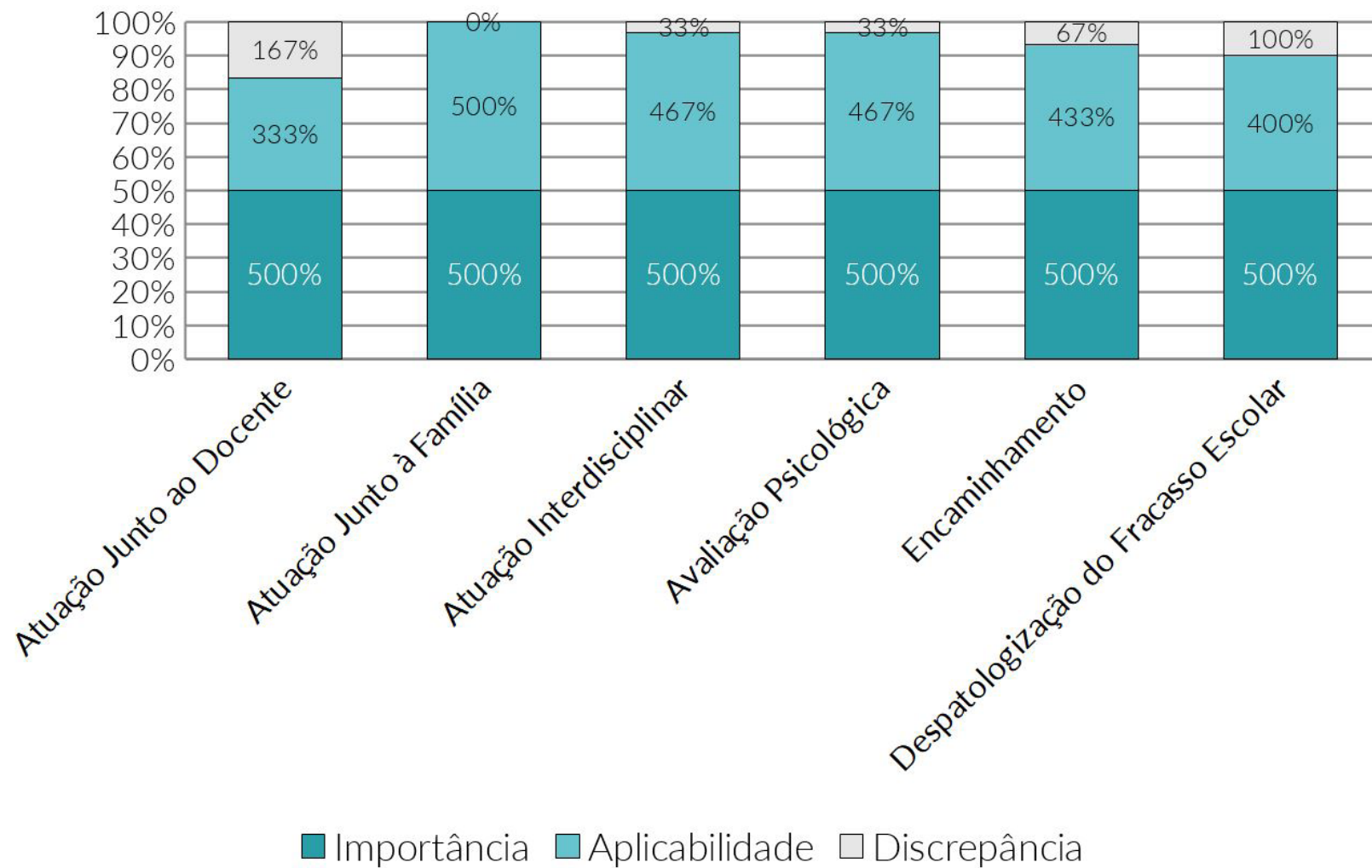


Figura 1. Graus de importância e aplicabilidade das competências com discrepância equilibrada (entre 0 e 1,5).

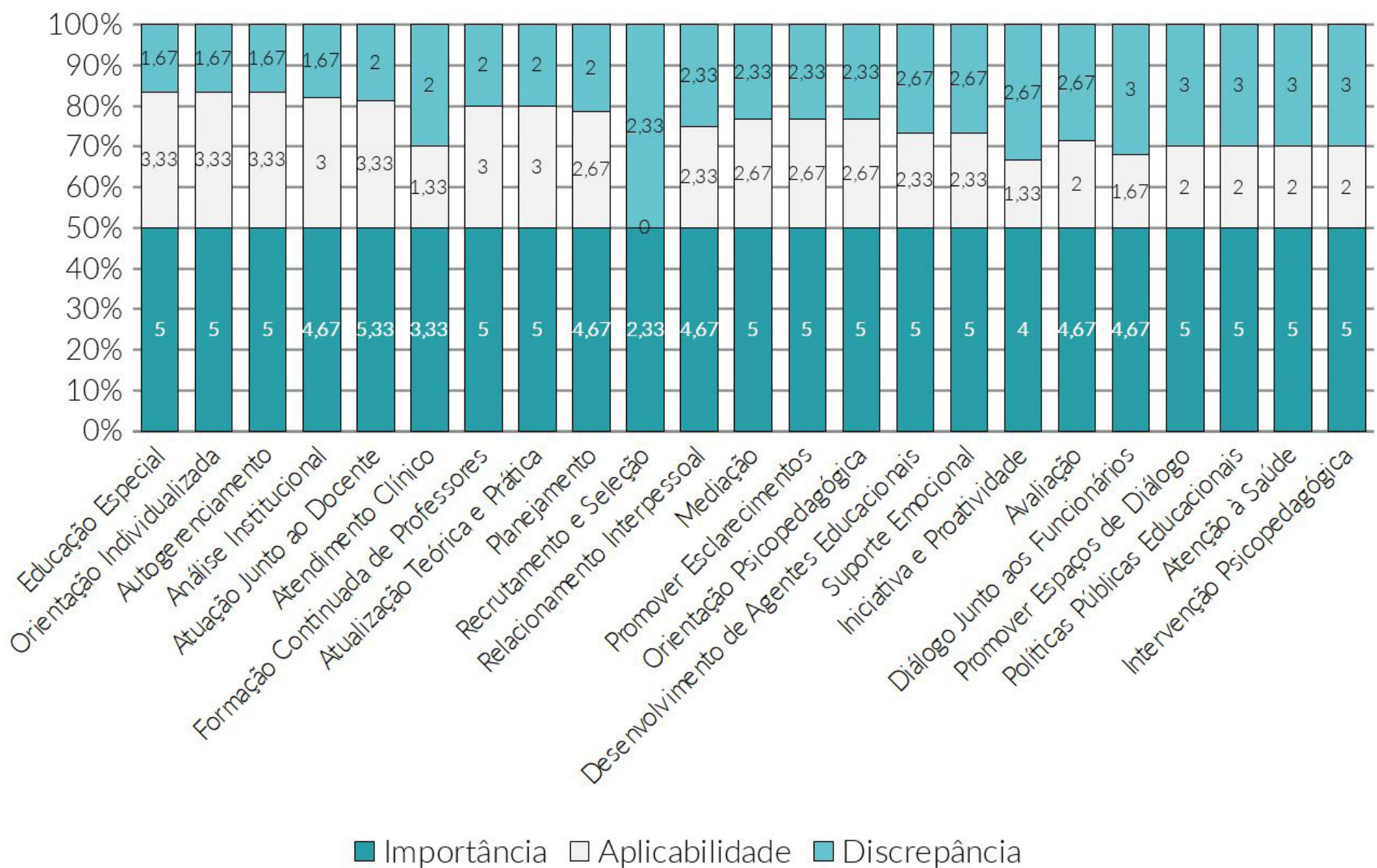


Figura 2. Graus de importância e aplicabilidade das competências com discrepância intermediária (superior a 1,5 e igual ou menor que 3).

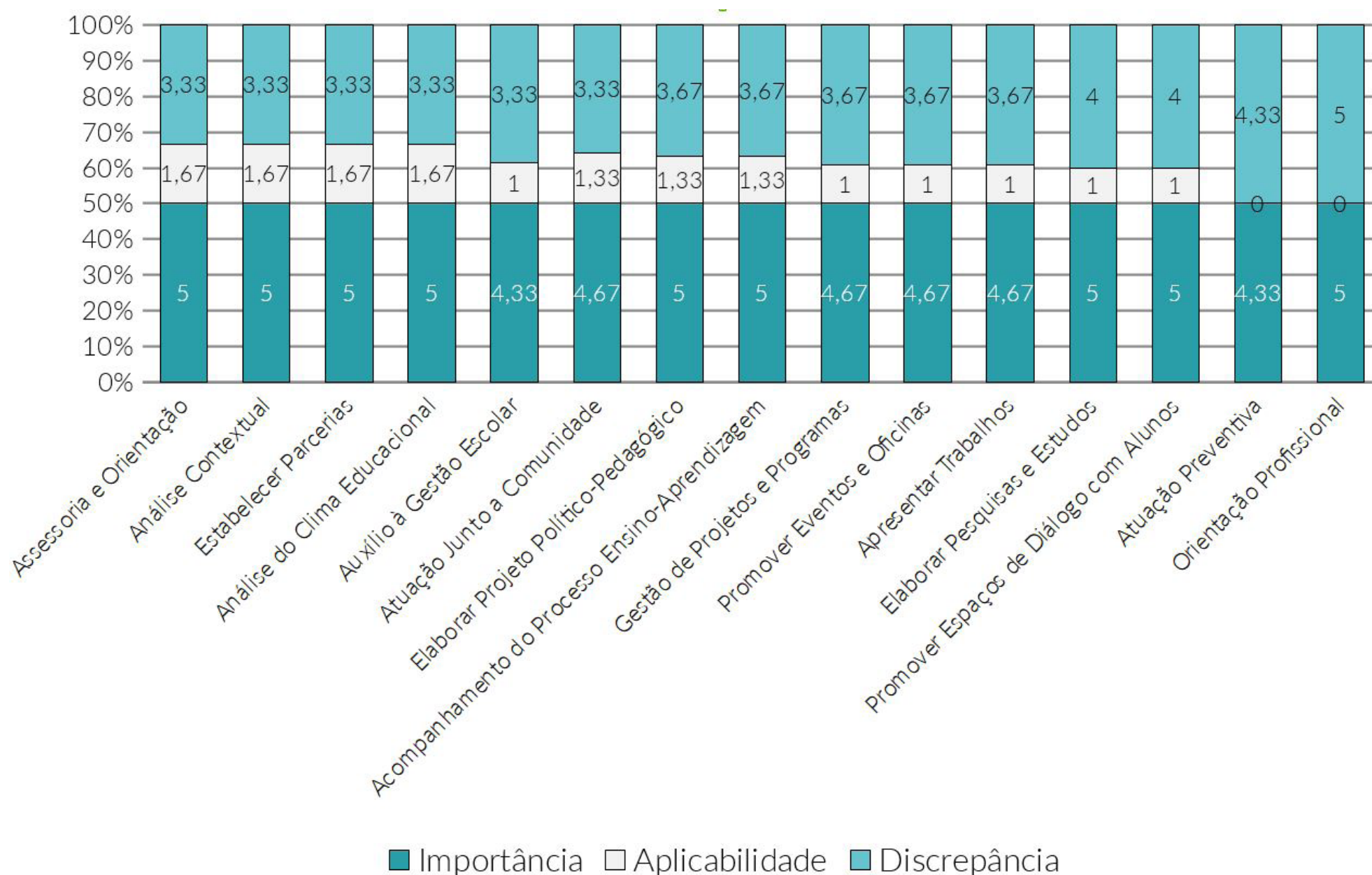


Figura 3. Graus de importância e aplicabilidade das competências com discrepância crítica (superior a 3).

Por sua vez, 15 competências apresentaram discrepância crítica (superior a 3), indicando apesar da importância elevada (variando de 4,3 a 5), possuem aplicabilidade baixa (variando de 0 a 1,7), ou seja, são consideradas de grande importância pelas profissionais, mas com pouca inserção nas suas práticas.

A discussão pormenorizada de cada uma das competências foge o escopo do presente estudo. Todavia, os dados indicaram que os participantes se identificaram com a atuação descrita na literatura enquanto da área de Psicologia Escolar de acordo com a proposta estabelecida por Santos et al. (2017), atribuindo elevada importância às competências descritas. Ainda assim, em sua maioria,

relataram não aplicar tais competências no seu cotidiano profissional.

Como já exposto anteriormente por Ricci e Pereira (2006), há uma série de condições que podem explicar a não aplicação de competências em ambiente laboral, a despeito de seu grau de domínio elevado. Com o objetivo de identificar tais condições, foram feitas as análises qualitativas das entrevistas.

A análise dos dados qualitativos da entrevista apontou cinco categorias de condições que afetavam o desempenho das competências de acordo com os participantes: Identidade; Demanda elevada; Infraestrutura; Isolamento; Motivação.

Quanto à Identidade, a fala das entrevistadas demonstrou uma falta de clareza acerca da atuação profissional do psicólogo escolar, em especial por parte dos demais membros da equipe. Segundo elas, não há um protocolo de quais atividades devem ser desempenhadas e não há capacitações regulares na rede municipal. De acordo com Marinho-Araújo (2007), a clareza das competências a serem exercidas contribui com a identidade profissional.

Descrevendo o início de sua atuação, uma das participantes relatou: “Foi um momento de amadurecimento. Inicialmente foi muito complicado porque cada um procurava o seu lugar, mas hoje a gente se compreende mais, sabemos exatamente o trabalho de um e de outro” (P3). Outra psicóloga relatou: “Falta um protocolo sobre o que fazer. O serviço fica a nosso critério mesmo” (P1).

A descrição do que se espera do profissional favorece tanto o bom desempenho do trabalho quanto a busca por qualificação (Rodolfa et al., 2013). Na ausência de regras claras que descrevam o comportamento esperado, o profissional precisa se expor às contingências diretamente e de forma individual, o que torna o processo de aprendizado mais lento e custoso (Skinner, 1972). Referindo à prática docente, Skinner (1972) apontou a ausência de um treinamento sólido de práticas de ensino, de modo que a modelagem dessas era resultado apenas da experiência profissional. Pode-se hipotetizar, assim, que este cenário faz-se presente também no contexto de atuação das profissionais que participaram do presente estudo.

De acordo com as participantes a expectativa dos demais profissionais é limitada à prática clínica, de modo que a demanda oficial do trabalho do psicólogo, no contexto profissional investigado é restrita à avaliação e ao diagnóstico. Esta limitação à clínica é corroborada pela literatura da área (ver Souza & Almeida, 2013, como exemplo). Pode-se considerar, contudo, que a percepção desta limitação é um aspecto positivo que demonstra que as profissionais possuíam clareza do alcance de sua prática profissional. Por outro lado, indicam que as contingências em vigor provavelmente reforçam práticas consideradas menos importantes pelas profissionais, em detrimento daquelas que estas identificaram como primordiais.

A ênfase na avaliação e no diagnóstico tem sido reiteradamente criticada na literatura, devendo ser substituída por práticas emancipatórias e que favoreçam a construção da cidadania (Oliveira & Dias, 2016). Entretanto, pode-se inferir que a expectativa apresentada pelas equipes que coordenam os setores educacionais nos quais estas profissionais estão inseridas se reflete em contingências que reforçam a adoção do modelo clínico e punem ou extinguem respostas direcionadas a objetivos que destoam dessa prática. Essa interpretação é corroborada pela fala de P3 de que “são feitas avaliações, não atendimentos. A questão é verificar se a criança tem algum transtorno”. Moreira e Guzzo (2015) apontaram que para a atuação apresentar impactos reais no contexto escolar, seria importante que o profissional estivesse efetivamente inserido no contexto institucional. Deste modo,

a configuração da atuação, tal como se encontra no cenário investigado, dificulta que este profissional possa modificar as contingências em vigor nas escolas em questão.

Este contexto parece indicar, assim, que determinadas respostas (referentes especialmente ao modelo institucional de atuação) eram reforçadas durante a formação profissional, enquanto outro conjunto de repostas (referentes ao modelo clínico) são reforçadas quando no exercício profissional, gerando assim, contingências concorrentes.

No que se refere à demanda elevada, as participantes relataram que cada psicóloga é responsável pela demanda oriunda de múltiplas escolas distintas, o que resulta em um número elevado de alunos encaminhados diariamente para avaliação. De acordo com P3, cada psicóloga atua “dando assessoria a cinco escolas diferentes”. É válido destacar que a assessoria a qual a participante se refere configura-se como o atendimento pontual a situações problemas enfrentadas pelas escolas, havendo então a solicitação da profissional para intervir em caráter emergencial. Esse cenário já se encontra descrito na literatura da área, como se pode observar em Marinho-Araújo e Almeida (2005).

Segundo Souza e Almeida (2013), a ausência de regulamentação da prática do psicólogo escolar possibilita situações de carga horária baixa e/ou restrição a projetos específicos, sem que esteja “construído o seu espaço profissional” (p.249). Novamente, pode-se perceber que a estrutura de atuação profissional parece criar contingências que favorecem o

trabalho clínico. A alta demanda de avaliações acaba por ser concorrente com o desenvolvimento de outros tipos de atuação.

A terceira categoria de condições interferentes identificada foi referente à infraestrutura. Segundo as participantes, há falta de espaço para guardar apropriadamente documentos, o que provoca desorganização de forma prejudicial ao andamento das atividades. Além disso, descreveram a sala como pequena e sem isolamento sonoro, o que reduz o sigilo dos atendimentos realizados. Outro aspecto destacado foi a existência de poucos materiais na Sala de Recursos, limitando o aprofundamento da avaliação apenas aos instrumentos existentes, mesmo que elas estejam aptas a avaliações mais completas. A P2 relata que “a sala de recursos tem poucos materiais... a avaliação acaba sendo superficial!”.

A aquisição destes materiais é descrita por elas como inviável. P1 relatou que “a dificuldade em ter retorno da secretaria é grande quando fazemos pedidos de materiais. E muitas vezes os que vem são de baixa qualidade”. Além disso, os pedidos de materiais básicos (como canetas) não são atendidos.

É preciso que haja contingências favoráveis para o exercício de determinados repertórios comportamentais, mas o profissional também é um construtor destas contingências. Skinner (1953) afirmou que “é natural que os consumidores se voltem para os defeitos mais conspícuos de local, pessoal e equipamento, em vez de voltar-se para o método” (pp. 89-90). Assim, as limitações físicas da atuação são acentuadas,

afetando o olhar sobre as formas de atuação que poderiam ser desenvolvidas. Em contrapartida, sem um protocolo claro de atuação deste tipo de profissional, a infraestrutura ideal necessária para sua atuação se torna de difícil idealização.

Outra condição que foi destacada nas entrevistas foi o Isolamento. De acordo com as profissionais entrevistadas, há escassez de serviços públicos ofertados para o encaminhamento de demandas específicas, dificultando o estabelecimento de parcerias. Mesmo quando tais serviços estão presentes, elas percebem que a quantidade de profissionais é reduzida, havendo pouca disponibilidade dos mesmos. P3 destacou que até “a distância dos serviços oferecidos de psicologia tornam a ida à terapia mais difícil para as famílias”.

Para as participantes sua atuação se tornava, assim, isolada e pouco contextualizada. Os próprios relatórios referentes às avaliações foram percebidos como documentos protocolares, comumente arquivados na escola e pouco utilizados para a elaboração de propostas de atuação profissional. Esta situação ilustra uma situação em que a ausência de consequências para o desempenho profissional pode afetar a emissão da resposta, conforme defendido por Miguel (2000).

Esse dado é corroborado pela literatura. Por exemplo, Medeiros e Aquino (2011) encontraram que psicólogos escolares da rede pública da Paraíba reconheceram a importância da interdisciplinaridade, mas não conseguiam exercê-la efetivamente. Por sua vez, Prediger e da Silva (2014) encontraram recorrentes

relatos de sentimentos de solidão entre psicólogos escolares.

Por fim, a última categoria derivada das entrevistas foi Motivação. Segundo as participantes, o engajamento no trabalho era reduzido em função da baixa remuneração, de condições de trabalho e pelo pouco interesse na atuação na área escolar, tendo assumido o cargo mais em função da estabilidade enquanto servidor público do que pela prática em si.

Na perspectiva analítico-comportamental, as variáveis motivacionais têm sido compreendidas a partir do conceito de operações estabelecidas. Dentre os diversos tipos existentes, pode-se aplicar ao exemplo aqui presente a privação, que é pré-requisito para que uma dada consequência (a estabilidade financeira decorrente do concurso público) adquira função reforçadora. Após a obtenção da consequência, a função reforçadora da mesma tenderia, assim, a diminuir (Miguel, 2000). Seguindo este raciocínio, a estabilidade financeira controlou a resposta de concorrer e de assumir a vaga, mas não é suficiente para controlar diversas respostas demandadas cotidianamente e que, como apresentado, estão inseridas em outras contingências concorrentes.

Isso também já foi observado em outros estudos. Em pesquisa realizada na cidade de Natal-RN, 70% dos psicólogos escolares relataram atuar “circunstancialmente” na área (Yamamoto, 1990). Este dado pode descrever uma atuação que está mais sob controle de consequências não contingentes ao trabalho desenvolvido e que independe da forma como o trabalho é executado, como o salário recebido no final do mês, por exemplo.

Considerações Finais

O presente trabalho demonstrou que, além da necessidade de identificação de competências profissionais e o respectivo domínio das mesmas, outras condições podem afetar seu desempenho. O trabalho do psicólogo escolar envolve aspectos culturais que demandam análise e manejo de contingências.

A capacitação profissional, tal qual destacada por Brandão (2012) é essencial, mas os dados do presente trabalho indicaram que é insuficiente. Sem uma contingência laboral que reconheça as competências do Psicólogo Escolar e possibilite o seu desempenho, o desempenho de suas competências pode ficar comprometido.

Pode-se inferir que a limitação da prática da Psicologia Escolar à avaliação psicológica tem a função de possibilitar a esqui-va dos demais agentes educacionais em se envolverem diretamente com as demandas do contexto escolar. Desta forma, tentativas de atuação mais contextualizadas podem ser punidas, tornando mais provável que o profissional da Psicologia restrinja a sua atuação a atividades que não refletem as expectativas de um psicólogo escolar.

Os Psicólogos Escolares, retratados no trabalho, são demandados a realizar avaliações diagnósticas e conduzir psicoterapias para resolução de comportamentos problema. Tais atividades estão muito distantes

de um psicólogo escolar que deveria estar contribuindo com o desenvolvimento de habilidades educativas e com o ambiente organizacional. Com a análise do relato dos participantes, é possível atestar que, embora estes profissionais sejam capazes de descrever o que se espera de um Psicólogo Escolar, a realidade da instituição de ensino e suas demandas dificultam que as mesmas se desempenhem condizentemente.

Desta forma, os trabalhos que se preparam a identificar competências profissionais podem se beneficiar diretamente do conceito de contingências, considerando que determinados desempenhos só ocorrem na relação entre o indivíduo e seu ambiente de trabalho.

O presente estudo é preliminar, com amostra reduzida e método quanti-qualitativo, sendo limitado em seu potencial de generalização. Contudo, seus resultados são corroborados pela literatura no que se refere à descrição de algumas contingências necessárias para o exercício profissional em contexto organizacional.

É importante que estudos sejam realizados para investigar possíveis condições que interfiram no exercício de competências do Psicólogo Escolar, propondo possíveis estratégias de modificação das práticas culturais que limitam o exercício pleno das competências consideradas relevantes pelos profissionais.

Referências

- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Atkinson, C., Dunsmuir, S., Lang, J. & Wright, S. (2015). Developing a competency framework for the initial training of educational psychologists working with young people aged 16–25. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 31 (2), 159–173.
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas de nível superior. *Revista Interação em Psicologia*, 6 (1), 81–110.
- Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União de 23/12/1996, p. 27833.
- de Medeiros, L. G., & Aquino, F. D. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65).
- de Oliveira, M. C. S. L., & Dias, S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia escolar. In: R., Francischini & M. Viana (Org). *Psicologia escolar, que fazer é esse?* (pp. 83–97). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73–78.
- Dunsmuir, S. & Atkinson, C. (2015, junho). Using Delphi Methodology to Define Curriculum Content for Educational Psychology Training. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional e 37th International School Psychology Association (ISPA) Conference*, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <https://www.escholar.manchester.ac.uk/item/?pid=uk-ac-man-scw:272446>
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699–712.

- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4S), S27.
- Marinho Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(2).
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2006). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: H. R. Campos (Orgs.) *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Martins, J. B. (2007). A atuação do psicólogo escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45.
- Miguel, C. F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na análise do comportamento. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 16(3), 259-267.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.
- Prediger, J., & Azevedo Neves da Silva, R. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34(4).
- Ramos, C. C., Costa, T. D., Borba, A. & Barros, R. S. (2016). Uma abordagem comportamental para a descrição de competências em uma instituição pública federal. *Perspectivas em análise do comportamento*, 7(1), 133-146.
- Ricci, L. S. V., & Pereira, M. E. M. (2006). Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor. *Psicologia da educação*, (23), 27-55.
- Rodolfa, E., Greenberg, S., Hunsley, J., Smith-Zoeller, M., Cox, D., Sammons, M., Caro, C. & Spivak, H. (2013). A competency model for the practice of psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(2), 71.
- Santos, D. C. O. D., Menezes, A. B. D. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234.

Skinner, B. F. (1953) *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

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

Souza, M. G. & Almeida, T. (2013). Percepções e delineamentos da área e da prática profissional do psicólogo escolar e educacional: revisão de literatura. Em: C. E. Costa, C. R. Cançado, D. R. Zamignani & S. R. Abarral-Gil (Org). *Comportamento em Foco 2* (pp.243-251). São Paulo: ABPMC.

Yamamoto, O. H. (1990). A psicologia escolar em Natal: Características e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 10(2-4), 40-49.

Apêndice A

Lista de Competências com Descrição Completa

Competências Clínicas

Atendimento Clínico: Realizar intervenção psicológica às demandas do aluno auxiliando-o em suas dificuldades emocionais, comportamentais e/ou cognitivas.

Avaliação Psicológica: Realizar avaliação psicológica individualmente ou em grupo, utilizando técnicas aprovadas pelo Conselho Federal de Psicologia, com a finalidade de explicar fenômenos psicológicos e subsidiar processos decisórios no âmbito escolar.

Intervenção Psicopedagógica: Intervir frente a problemas de aprendizagem, aplicando conhecimentos e estratégias individualmente e/ou em grupo que auxiliem no desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo.

Competências Institucionais

Análise Contextual: Analisar o contexto da realidade educacional e as possibilidades de atuação profissional, planejando ações e procedimentos que garantam a consecução dos objetivos institucionais.

Análise do Clima Educacional: Analisar e intervir no clima educacional buscando oportunidades de melhorias no ambiente escolar, especialmente na relação entre alunos, professores e gestores.

Análise Institucional: Analisar as relações entre os múltiplos segmentos do sistema educacional, considerando suas características particulares, para auxiliar no atendimento das necessidades institucionais com relação ao processo educacional.

Apresentar Trabalhos: Apresentar trabalhos de forma clara e objetiva utilizando estratégias de comunicação criativas e diversificadas de acordo com as características do público-alvo.

Assessoria e Orientação: Expedir recomendações aos agentes educacionais na elaboração e implementação de programas de apoio administrativo e educacional

Atenção à Saúde: Desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro de padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.

Atuação Interdisciplinar: Atuar de forma cooperativa com a equipe multiprofissional, considerando o projeto político-pedagógico, auxiliando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Atuação Junto à Comunidade: Implementar, participar e/ou apresentar propostas de atividades que ampliem a participação e a integração da comunidade com a escola.

Atuação Junto à Família: Promover o atendimento e acolhimento à família possibilitando a coleta de informações sobre o aluno e o desenvolvimento de propostas para solução de questões presentes no contexto escolar.

Atuação Junto ao Docente: Avaliar, orientar e acompanhar o professor em sua relação com o discente, contribuindo para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Atuação Preventiva: Propor estratégias de promoção e bem estar aos membros da comunidade escolar, de forma preventiva, sobre potenciais circunstâncias e demandas no contexto escolar.

Auxílio à Gestão Escolar: Auxiliar na gestão escolar contribuindo para a construção e/ou manutenção de uma gestão democrática que viabilize a participação de toda comunidade escolar na promoção do desenvolvimento institucional.

Avaliação: Colaborar com a equipe escolar na avaliação de projetos educacionais, estratégias de aprendizagem e estrutura curricular para o auxílio da melhoria dos processos educacionais.

Desenvolvimento de Agentes Educacionais: Auxiliar na construção de programas que orientem os agentes educacionais na adaptação ao trabalho e/ou ações de desenvolvimento, treinamento e capacitação, utilizando metodologias pertinentes, de acordo com os objetivos da instituição.

Despatologização do Fracasso Escolar: Acompanhar alunos e orientar profissionais de modo a lidar com dificuldades de aprendizagem rompendo com a cultura de patologização e a medicalização dos alunos.

Diálogo Junto aos Funcionários: Promover espaços de diálogo com funcionários buscando o atendimento de suas demandas e consequentemente a garantia de sua participação na instituição escolar.

Educação Especial: Propor programas e ações adequados às especificidades de cada aluno com necessidades especiais e à legislação vigente, que auxiliem a sua inclusão e o seu processo de ensino-aprendizagem.

Elaborar Pesquisas e Estudos: Desenvolver pesquisas e estudos utilizando diferentes métodos de investigação científica, visando o atendimento das necessidades institucionais e o desenvolvimento do conhecimento científico.

Elaborar Projeto Político-Pedagógico: Colaborar com a equipe escolar na construção do projeto político-pedagógico, de acordo com as políticas de educação e a realidade escolar.

Estabelecer Parcerias: Estabelecer parcerias e diálogo com a comunidade e redes sociais de apoio para o planejamento de ações de saúde e cultura que forneçam cuidado integral ao aluno.

Formação Continuada de Professores: Promover discussões que auxiliem a formação continuada de professores com foco no desenvolvimento de competências que favoreçam a atuação junto aos alunos, bem como o planejamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Gestão de Projetos e Programas: Elaborar, implantar acompanhar e reformular projetos e programas, juntamente com a equipe escolar, para o aperfeiçoamento e promoção de novos procedimentos institucionais, de acordo com as características da população-alvo.

Mediação: Atuar como mediador nas relações sociais e institucionais, favorecendo a articulação entre os membros da comunidade escolar e auxiliando na resolução de conflitos e obtenção de acordos.

Planejamento: Definir objetivos, ações e resultados alinhados aos interesses e estratégias da instituição.

Políticas Públicas Educacionais: Contribuir com a elaboração e/ou implementação de políticas públicas educacionais adequadas ao ambiente escolar e que colaborem para a promoção do desenvolvimento educacional.

Promover Esclarecimentos: Promover esclarecimentos aos profissionais da Educação e aos demais membros da comunidade escolar sobre o papel e atuação do psicólogo escolar/educacional.

Promover Espaços de Diálogo: Desenvolver espaços que promovam o diálogo entre os membros da comunidade escolar visando favorecer a problematização de questões presentes no contexto escolar e o desenvolvimento de propostas para solução destas.

Promover Eventos e Oficinas: Planejar, executar e acompanhar eventos e oficinas que auxiliem o desenvolvimento dos membros da comunidade escolar e atendam os objetivos institucionais.

Recrutamento e Seleção: Selecionar e recrutar profissionais de acordo com o perfil da vaga a ser preenchida, utilizando técnicas de seleção de pessoal e oferecendo feedback.

Institucional Junto ao Aluno

Acompanhamento do Processo Ensino-Aprendizagem: Acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando auxiliar na melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem.

Encaminhamento: Realizar encaminhamento de alunos para profissionais especializados fora da instituição escolar em casos excepcionais, nos quais sua complexidade e especificidade assim o demandem.

Orientação Individualizada: Realizar orientação e/ou aconselhamento psicológico, auxiliando na melhoria do processo educacional do aluno.

Orientação Profissional: Auxiliar na escolha de carreira e construção de planos profissionais de alunos a partir da realização de espaços promotores de reflexão e autoconhecimento.

Orientação Psicopedagógica: Auxiliar na prevenção e identificação de dificuldades de aprendizagem, considerando as condições bio-psico-sócio-culturais do aluno.

Promover Espaços de Diálogo com Alunos: Promover espaços de diálogo com alunos possibilitando o estabelecimento de vínculo e confiança além de criar possibilidades de escuta e oportunidades de dar voz aos mesmos dentro da instituição escolar.

Suporte Emocional: Atender a demandas psicológicas emergenciais do aluno visando promover a escuta e o acolhimento do mesmo.

Competências Pessoais

Atuação Crítica: Analisar os fenômenos educativos de forma crítica, promovendo a problematização das múltiplas determinações do fracasso escolar e dos modos de produção da queixa escolar.

Atualização Teórica e Prática: Atualizar-se continuamente quanto à teoria e a prática, tanto em relação aos conhecimentos da psicologia quanto a outros conhecimentos técnico-científicos que sejam pertinentes à prática profissional dentro do ambiente escolar.

Autogerenciamento: Buscar feedback sobre o seu próprio desempenho identificando possibilidades de melhoria contínua de sua atuação.

Iniciativa e Proatividade: Atuar de forma preventiva, de acordo com o projeto pedagógico da instituição e das políticas públicas de educação, sem a necessidade de orientação prévia.

Relacionamento Interpessoal: Estabelecer, manter e melhorar interações com/entre os membros da comunidade escolar de forma assertiva e respeitosa, garantindo a boa conservação do clima institucional.

Performance Diagnostic Checklist – Human Services: comparação entre aplicação em lideranças e liderados

*Performance Diagnostic Checklist -
Human Services: comparison among
application in leaderships and employees*

Resumo

Alguns métodos podem ser utilizados para a identificação de variáveis que promovem, mantêm ou limitam classes de comportamentos. A ferramenta de diagnóstico de desempenho chamada *Performance Diagnostic Checklist – Human Services (PDC-HS)*, pode ser um instrumento útil na identificação de variáveis funcionais, além de indicar intervenções possíveis de serem implementadas, quando há problemas de desempenho. A presente pesquisa visou a (1) tradução e adaptação desta ferramenta que foca no relato verbal da liderança e nas observações diretas do aplicador; (2) criação da versão equipe para ser respondida pelos liderados; e (3) apresentar suas respectivas aplicações da ferramenta em uma empresa. O método consistiu em sete etapas que incluiu cada um dos objetivos propostos. A tradução e criação da ferramenta passou por quatro verificações antes da aplicação em líderes e liderados de uma empresa de limpeza. Os resultados da aplicação da ferramenta nos diferentes públicos permitiram identificar a necessidade de

Glauce Rocha

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
glaucerocha@hotmail.com

Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
mhtag@uol.com.br

uma customização da ferramenta ao tipo de participante em que se utilizará em termos de vocabulário, descrição do problema de desempenho e instituição. Além disso, sete intervenções foram constatadas a partir das respostas de líder e liderados. Além dessas, os liderados sugeriram outras sete que descreviam condições específicas do trabalho, tais como reduzir o esforço e a aversividade da atividade. Percebe-se que as informações dos dois segmentos são complementares e contribuem para a identificação de variáveis de impacto em déficits comportamentais de forma ágil, econômica e mais ampliada.

PALAVRAS-CHAVE

Ferramenta de diagnóstico de desempenho; Análise aplicada do comportamento; *Performance Diagnostic Checklist – Human Services (PDC-HS)*; *Organizational Behavior Management (OBM)*

Abstract

Some methods may be used to identify variables that promote, maintain or limit classes of behaviors. The performance diagnostic tool called Performance Diagnostic Checklist – Human Services (PDC-HS), can be a useful tool in identifying functional variables, as well as indicating possible interventions to be implemented when there are performance problems. This research aimed to (1) Translate and adapt this tool that focuses on the verbal report of the leadership and the direct observations of the applicator, (2) create a team version to be answered by the employees, and (3) present their respective applications in a company. The method consisted of seven steps that included each of the proposed objectives. The translation and creation of the tool went through four checks before applying to leaders and employees by a cleaning company. The results of the application of the tool in the different publics allowed identifying the need of a tool customization

to the type of participant that will be used in terms of vocabulary, description of the performance problem and institution. Seven interventions were found from the leaders and employees responses. In addition, the employees suggested seven others interventions describing specific work conditions, such as reducing effort and activity aversivity. It is noticed that the information of the two segments is complementary and contributes to the identification of variables of impact in behavioral deficits in an agile, economic and more extended form.

KEYWORDS

Performance Diagnostic Tool; Applied Behavior Analysis; Performance Diagnostic Checklist – Human Services (PDC-HS); Organizational Behavior Management (OBM)

Analisar o comportamento humano com o objetivo de melhorar o desempenho em organizações tem sido o esforço dos que se dedicam à área de Recursos Humanos. Entretanto, não se pode esperar um bom desempenho quando as condições de trabalho são inadequadas (Milani, 1989). Algumas ferramentas de avaliação foram criadas para auxiliar nos diagnósticos e nas intervenções possíveis de serem implementadas para a melhora do ambiente e/ou do desempenho dos trabalhadores. O presente trabalho consistiu na tradução e adaptação da ferramenta *Performance Diagnostic Check List – Human Service* que existe para ser aplicada em lideranças, e a criação da versão equipe para ser utilizada nos liderados, além

de suas respectivas aplicações e comparação dos resultados encontrados.

Skinner (1953/1981) enfatiza a importância do arranjo de contingências de reforçamento como a forma correta para construir ambientes adequados em que haja um equilíbrio entre comportamentos desejáveis para uma empresa, mas também condições que garantam o bem-estar do trabalhador. Para o planejamento de boas condições de trabalho é importante uma análise explícita dos eventos reforçadores e aversivos existentes em uma organização. Como, em geral, o desempenho das pessoas se ajusta às exatas contingências de reforçamento dispostas, para lidar

eficazmente com o comportamento dos trabalhadores devem-se planejar contingências que são reforçadoras.

Organizational Behavior Management

Segundo Dickinson (2000), *Organizational Behavior Management* (OBM) é uma especialização dentro da Análise do Comportamento, fruto da proposição de Skinner que, desde o livro *Ciência e Comportamento Humano* (1953), forneceu teoria e fundamentos empíricos para uma análise perspicaz do comportamento no trabalho. Além das publicações de artigos, importantes livros foram lançados como *Analysing Performance Problem* (Analisando Problema de Desempenho) de Mager e Pipe (1970); *Organizational Behavior Modification* (Modificação do Comportamento Organizacional) de Luthans e Kreitner (1975); e *Human Competence* (Competência Humana) de Thomas Gilbert (1978). Pode-se, assim, considerar que na década de 1970 o número de publicações sobre OBM aumentou consideravelmente culminando com a proposição de um jornal para a área.

Em 1977, Aubrey Daniels, fundador e primeiro editor do *Journal of Organizational Behavior Management* (JOBM), deu início ao principal periódico de divulgação de trabalhos em OBM. Segundo Dickinson (2000), Daniels começou suas intervenções nos negócios e na indústria na década de 1970, estabelecendo uma das maiores e mais bem-sucedidas consultorias em comportamento, e foi responsável por disseminar essa tecnologia

para centenas de empresas quando a OBM estava em seu início.

A partir de 2010, no Brasil, algumas ações estão sendo realizadas na área de OBM, tais como dissertações pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal de Santa Catarina, Grupos de Interesse na Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, publicações e a criação da biblioteca online em OBM (<https://obmbrasil.wordpress.com/biblioteca-em-obm/>). Todas essas ações demonstram que a área continua em plena expansão.

Functional Assessment e seus métodos em OBM

O termo *functional assessment*, segundo Austin, Carr e Agnew (1999), refere-se aos métodos utilizados para identificar variáveis que mantêm classes de comportamentos. No campo da Análise do Comportamento Aplicada, no que se refere ao tratamento de problemas de comportamento, tornou-se a melhor prática conduzir uma *functional assessment* antes da seleção de uma intervenção. Segundo os autores, pesquisas indicam que as intervenções baseadas no diagnóstico de variáveis funcionais são bem-sucedidas, além de economizar tempo, pois não seriam implementadas ações ineficazes.

Há três abordagens gerais para a condução de *functional assessment*: *informant assessment*, *descriptive assessment* e a *experimental analysis* (Austin, Carr & Agnew, 1999), as quais serão descritas a seguir.

O termo *informant assessment* refere-se à coleta de informações relacionadas às variáveis funcionais de um comportamento por meio indireto. Os métodos mais comuns são as entrevistas comportamentais e escalas de avaliação. *Informant assessments* são úteis porque levam pouco tempo para a conclusão e são relativamente fáceis de se administrar. Em alguns casos, nos quais análises prolongadas não são possíveis, elas fornecem informações que de outra forma não seriam obtidas. No entanto, existem limitações ao uso de *informant assessments*, pois os dados não são obtidos por observação direta e, portanto, seu valor fica limitado ao relato verbal das pessoas. O melhor uso seria combinar *informant assessments* com *descriptive assessment* ou *experimental analysis*. Estes métodos podem ser utilizados para ajudar o pesquisador a desenvolver hipóteses iniciais e a partir de um primeiro diagnóstico, outras avaliações diretas poderiam ser planejadas (Austin, Carr & Agnew, 1999).

Descriptive Assessment é uma abordagem mais rigorosa de *functional assessment*, uma vez que envolve observações diretas de comportamentos em seu ambiente natural, a fim de detectar possíveis variáveis de controle. Ferramentas como o *ABC Records* (que fornecem dados sobre os estímulos presentes imediatamente antes e depois de uma resposta) e Gráficos de Dispersão (imagem do tempo de cada ocorrência do comportamento-alvo lançada em um gráfico) são exemplos de *descriptive assessments*. Métodos de *descriptive assessments* podem fornecer mais informações do que *informant assessments*, embora ambas permitam aproximar-se de

uma parte do fenômeno a ser investigado (Austin, Carr & Agnew, 1999).

Se o objetivo do diagnóstico envolver inferências sobre relações causais, estas devem ser testadas com o uso de *experimental analysis* que podem ser conduzidas em um formato estendido ou em uma breve sessão e é o método mais pesquisado de *functional assessment*. Neste método, variáveis relevantes são manipuladas diretamente e seus efeitos no comportamento-alvo são observados. *Experimental analysis* pode testar potenciais e diversas variáveis mantenedoras do comportamento a depender de cada caso. Segundo Austin, Carr e Agnew (1999), muitas vezes tais intervenções foram derivadas dos processos de *informant assessment* e *descriptive assessment*, uma vez que as informações assim recolhidas contribuem para uma melhor descrição do problema em tela, de possíveis variáveis de controle que poderiam ser efetivamente testadas com a *experimental analysis*. Enfim, cada método de *functional assessment* tem sua especificidade e deve contribuir para análises mais integrais de uma organização (Austin, Carr & Agnew, 1999).

Para um diagnóstico adequado, e o mais preciso possível, dever-se-ia aperfeiçoar o uso de medidas que envolvem relatos verbais que descreveriam variáveis de promoção, manutenção ou limitação de classes de comportamento. Por exemplo, Paracampo e Albuquerque (2005) têm evidenciado de que modo regras e auto regras controlam o comportamento. É possível afirmar que eventos privados podem ser elos de cadeias comportamentais e, ainda, exercer múltiplos controles sobre o comportamento

subsequente. Respostas a questionários utilizados em OBM poderiam descrever regras específicas que líderes ou liderados estejam seguindo. Dessa forma, os analistas do comportamento nas organizações estão em condições de fazer progressos para aperfeiçoar o uso dessas medidas verbais de forma mais confiável e, assim, desenvolver melhores interpretações de dados obtidos em questionários, já que se supõe que há mecanismos de controle por regras (Austin, Carr & Agnew, 1999).

Performance Diagnostic Checklist (PDC)

A partir da década de 1990, uma ferramenta formal de *informant assessment* foi desenvolvida para ser utilizada no contexto organizacional. O Performance Diagnostic Checklist (PDC) foi desenvolvido para identificar áreas com necessidades de melhorias ou intervenções dentro de uma organização. Segundo Pampino Heering, Wilder, Barton e Burson (2004), Austin, em sua tese de doutoramento de 1996, desenvolveu o PDC com base em entrevistas com profissionais que trabalhavam como consultores de gestão empresarial. As entrevistas consistiam na apresentação de um cenário com um problema organizacional e era solicitado que os consultores relatassem como determinados problemas organizacionais eram solucionados. Austin registrava quais eram as perguntas mais frequentes feitas pelos consultores e as quatro áreas identificadas a partir desse procedimento, e que se tornaram examinadas com o PDC, são: condições antecedentes; processos e equipamentos; conhecimentos e habilidades; e consequências.

Euzébio (2016) apresenta, detalhadamente, as subdivisões (fatores e parâmetros) que compõem o PDC. O autor indica que cada uma das quatro áreas de avaliação dessa ferramenta pode ser subdividida de acordo com alguns parâmetros, como a área *Antecedentes* em que se deriva os fatores Prioridades/Instruções, Missão, Apoio Imediato, Metas e Regras.

Euzébio (2016) evidencia que o diagnóstico realizado pelo PDC contempla ainda um conjunto de táticas de intervenções que podem ser utilizadas em virtude das áreas, fatores e parâmetros que demandam melhorias. Entretanto, é válido mencionar que as táticas são sugestões apresentadas por Austin, Carr e Agnew (1999) e não necessariamente um guia ou manual a ser colocado em prática automaticamente pelo praticante de OBM que estiver conduzindo o diagnóstico. Caberá a cada aplicador a decisão de quais intervenções produzirão os melhores resultados a partir de um processo completo de *functional assessment* a ser realizado.

Performance Diagnostic Checklist - Human Services (PDC-HS)

Segundo Carr, Wilder, Majdalany, Mathisen e Strain (2013) embora o PDC tenha ajudado no desenvolvimento de intervenções em relação ao desempenho de trabalhadores da indústria privada, ainda não havia sido adaptado ao desempenho de trabalhadores em ambientes de prestação de serviços. O PDC, como já relatado, foi primeiramente

desenvolvido para os negócios e indústria; assim, há alguns itens que não são diretamente relevantes para ambientes de serviços. Partindo do modelo de Austin, Carr et al. (2013) desenvolveram uma versão para avaliar desempenhos de pessoas explicitamente neste ramo.

Performance Diagnostic Checklist - Human Services (PDC-HS), assim como o PDC, foi desenvolvido para ser utilizado por praticantes da OBM para ajudar na identificação de determinantes ambientais que possam contribuir para diminuir os problemas de desempenho dos liderados. A ferramenta pode colaborar para: (a) compreender os problemas de desempenho para os quais soluções rápidas e simples não surtiram efeitos satisfatórios; e (b) “desenvolver intervenções mais sensíveis e focadas nos problemas de desempenho.” (Carr et al., 2013, p. 18).

O PDC-HS consiste de 20 questões, organizadas em quatro áreas: (a) *treinamento*; (b) *esclarecimento de tarefa e sinalizações*; (c) *recursos, materiais e processos*; e (d) *consequências para o desempenho, esforço e competição*. Cada seção inclui de quatro a seis questões sobre o desempenho da tarefa (Carr et al., 2013). A avaliação foi projetada para ser usada por analistas do comportamento durante entrevista com o supervisor ou gerente direto do empregado. Treze questões devem ser respondidas por meio de informações relatadas e sete devem ser respondidas por meio de observação direta, de responsabilidade de quem está produzindo o diagnóstico (Carr et al., 2013).

A observação direta é uma considerável diferença entre o PDC-HS e o PDC, pois foi inserida na ferramenta em questões importantes nas quais apenas o relato verbal poderia não ser suficiente. Os sete itens referem-se a: (1) se o empregado descreve a tarefa alvo e quando a tarefa deve ser realizada e (2) se a tarefa precisar ser completada rapidamente, o empregado consegue realizar na velocidade apropriada (categoria *treinamento*); (3) se o empregado consegue descrever o propósito da tarefa e (4) se as ferramentas que auxiliam a conclusão das tarefas estão visíveis (categoria *esclarecimento de tarefa e sinalizações*); (5) se os materiais requeridos para a conclusão das tarefas estão disponíveis, fáceis de encontrar e/ou próximos, (6) se os materiais necessários para a conclusão das tarefas são adequados para a finalidade pretendida e (7) se os materiais estão bem organizados para a finalidade pretendida (categoria *recursos, materiais e processos*). Na área *Consequências para o desempenho, esforço e competição* não há questões que devem ser respondidas via observação direta do analista/entrevistador que estará utilizando a ferramenta.

Outra característica peculiar do PDC-HS é a necessidade de definição de um problema de desempenho antes de iniciar a aplicação da ferramenta. Como é uma ferramenta cujo foco é o comportamento de trabalhadores no cumprimento de determinada tarefa, logo no cabeçalho há uma orientação para a definição comportamental de um problema de desempenho, algum comportamento excessivo ou deficitário, que deve ser elaborado pelo gestor do setor em análise.

Na instrução do Plano de Intervenção do PDC-HS, os autores pontuam que cada item marcado como *Não* (nas respostas às questões) deveria ser considerado como oportunidade para intervenção, com prioridade para as áreas em que vários itens foram assim assinalados. As intervenções podem ser implementadas de forma simultânea ou consecutivamente. Para organizações que têm configurações com recursos humanos limitados, a opção a ser preferida seria as intervenções implementadas consecutivamente (Carr et al., 2013).

Essa é, também, uma das qualidades do PDC-HS. Uma propriedade importante da ferramenta são as informações em relação às ações que podem ser programadas após a aplicação do PDC-HS, como propostas de intervenções para superar problemas de desempenho. No PDC, há a indicação de áreas, fatores e parâmetros que resultavam em amostras de táticas a serem empregadas. No PDC-HS, Carr et al. (2013) são mais específicos: indicam literatura para cada área, ou seja, além de sugestões sobre qual poderia ser a intervenção escolhida, há um material de apoio para as possíveis ações. Ao final da ferramenta há uma seção com referências de literatura para cada questão em que fosse identificado um problema de desempenho.

As pesquisas de Carr et al. (2013) e Ditzian et al. (2015), ao indicarem intervenções nas situações problema a partir do PDC-HS, implementaram ações não indicadas pela ferramenta para comparação com as indicadas por esta e concluíram, também, em favor dessa ferramenta.

O PDC-HS só estava disponível em língua inglesa. Borsa, Damásio e Bandeira (2012) argumentam que a adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo, possui vantagens consideráveis, pois ao adaptar, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se avalia o instrumento a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica.

Devido às indicações de necessidade de novas pesquisas sobre o tema, falta de material no idioma Português e sua atualidade, a presente pesquisa visou a tradução e adaptação da ferramenta original no idioma Português (versão liderança), a criação da versão equipe para ser utilizada com os liderados, e a análise de suas respectivas aplicações em uma empresa do ramo de serviços. Com isso, esta pesquisa poderá facilitar o trabalho de analistas do comportamento que atuam em diferentes tipos de organizações e possibilitará maior difusão da área e produção de conhecimento.

Método

Material: A Ferramenta

Para o início do trabalho foi pedida autorização aos autores da ferramenta *Performance Diagnostic Checklist - Human Services* (PDC-HS) (Carr et al., 2013) para a sua tradução e adaptação, além de produção de conhecimento a partir de sua aplicação. Além da autorização concedida por J.E. Carr via e-mail, em agosto de 2015, o autor enviou uma versão

atualizada, com ajustes que foram feitas no PDC-HS, pois três questões estavam incorretas na publicação do artigo em 2013¹.

A ferramenta PDC-HS traduzida e adaptada, como já apresentado, consiste de 20 questões, organizadas em quatro categorias: *treinamento; esclarecimento de tarefa e sinalizações; recursos, materiais e processos; e consequências para o desempenho, esforço e competição*. Cada seção inclui de quatro a seis questões sobre o desempenho da tarefa e o foco da aplicação é na liderança. É necessária a definição de um problema de desempenho que será avaliado a partir das perguntas da ferramenta.

O processo de desenvolvimento do PDC-HS versão equipe foi realizado com base nas questões originais do PDC-HS versão liderança e possui as mesmas características, porém é direcionado aos liderados.

Os questionários do PDC-HS foram impressos em folha A4 e formatação similar ao arquivo original.

As ferramentas estão disponíveis no livro “Avaliação de *Performance*: diagnósticos e soluções para prestação de serviços” (Rocha & Gianfaldoni, 2017).

Ambiente

Devido às características da ferramenta, concebida para o setor de serviços, a empresa selecionada para a realização da pesquisa

pertence a este ramo. A escolhida foi uma empresa brasileira, privada, com mais de 22 anos de mercado, de grande porte com uma média de 570 trabalhadores e 60 postos de trabalho em todo o território nacional. Um termo de autorização institucional foi elaborado, apresentado para o diretor designado para acompanhar o tema que o assinou. Essa pesquisa foi, também, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUC/SP. A aplicação da ferramenta se deu em um dos postos de trabalho da empresa, indicado pelo diretor da instituição, por ser o maior cliente.

Não havia um local específico reservado para a coleta das informações e foi necessária certa adaptação às condições possíveis de aplicação no posto de trabalho designado com o público escolhido, procurando ser individual e silencioso.

Participantes

Trabalhadores que atuam no posto escolhido para aplicação da pesquisa, com um total de 15 profissionais da área de prestação de serviços de limpeza, sendo dois cargos de gestão, a Coordenadora e a Líder (Auxiliar de Limpeza com função de liderança, tais como treinamentos, *feedbacks*, solicitação de materiais de trabalho, etc.) e 13 Auxiliares de limpeza. A pesquisadora foi até o posto de trabalho, reuniu todos os participantes, apresentou-se e explicou o objetivo da pesquisa. Leu em voz alta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pediu para que todos

¹ Posteriormente ao término da pesquisa aqui relatada, os autores publicaram uma correção da ferramenta no próprio *Behavior Analysis and Practice*, v. 9, n.1, 2016.

que concordassem em participar o assinassem. Todos o fizeram de forma cordial, sem pressa ou reclamações.

Procedimentos

Após uma primeira tradução realizada pela pesquisadora, para cumprir com os procedimentos necessários para o trabalho com a ferramenta – a tradução, adaptação e verificação de sua aplicabilidade –, diversas etapas foram realizadas e estão descritas a seguir.

Etapa 1 – Primeira verificação - Quintanistas de Psicologia

A primeira verificação da tradução foi realizada por três quintanistas de Psicologia, indicados pela orientadora por estarem realizando pesquisas em seus TCC com Análise do Comportamento e temas afins e serem fluentes na língua inglesa. A tradução foi enviada via e-mail e os estudantes emitiram um parecer e sugestões sobre a adaptação realizada pela pesquisadora.

Etapa 2 – Segunda verificação - Aplicação em uma turma piloto de gestores da empresa pesquisada

Após as modificações sugeridas pelo primeiro grupo de avaliadores, a pesquisadora submeteu a ferramenta para avaliações dos gestores da empresa onde a pesquisa foi realizada.

Na ocasião, um gerente, uma coordenadora e três supervisores operacionais participaram de uma entrevista coletiva presencial. Após a explicação do objetivo da atividade, cada gestor identificou um problema de desempenho de um Auxiliar de limpeza e passou a avaliar as questões a partir deste. A pesquisadora leu em voz alta cada item e os gestores respondiam cada pergunta com base no problema de desempenho identificado. Foi perguntado se havia dúvidas em relação as perguntas, se as questões eram compreensíveis e se havia algo que o grupo considerava importante alterar, incluir, excluir ou destacar.

Etapa 3 - Terceira verificação – Avaliadores especialistas em Análise do Comportamento

Após as modificações sugeridas pelo primeiro e segundo grupo a ferramenta ajustada foi submetida a avaliações de treze especialistas analistas do comportamento, em sua maioria praticantes da Análise do Comportamento em empresas, com experiência organizacional, ou que discutiam temas afins (cultura, regras, etc.).

A pesquisadora enviou e-mails, explicando o objetivo da pesquisa, com os arquivos adaptados em anexo, assim como o arquivo original. Foi solicitado um parecer sobre as adaptações realizadas com prazo de retorno de um mês.

Etapa 4 - Quarta verificação – Equipe administrativa e direção da empresa pesquisada

Após analisar todos os questionamentos feitos pelo grupo de analistas do comportamento experientes, a pesquisadora fez as modificações pertinentes e submeteu novamente a ferramenta para análise, por outro grupo de profissionais ligados à empresa de prestação de serviços. Foi solicitado, via e-mail um parecer em relação à ferramenta, mais uma vez modificada, a seis profissionais da área administrativa pertencentes a diferentes setores: Departamento Pessoal, Recursos Humanos, Relacionamento com o cliente, Jurídico, Suporte Operacional e Diretoria.

As Etapas 1, 2, 3 e 4 tiveram, mais diretamente, o objetivo de traduzir a ferramenta e efetuar as primeiras adaptações, a partir da avaliação de especialistas em Análise do Comportamento e de profissionais da empresa de prestação de serviços.

Ainda que a ferramenta tenha sido projetada para aplicação/entrevista com a liderança, as pesquisadoras adaptaram a ferramenta também para aplicação nos liderados, pois se partiu do pressuposto que ao entrevistar todos os envolvidos no contexto organizacional produz-se análises descritivas mais completas.

Ao terminar essas quatro primeiras etapas, o PDC-HS em português foi finalizado, com duas variações: da liderança e dos liderados.

As Etapas 5 e 6 foram desenvolvidas para aplicar a ferramenta em um posto de serviço e, dessa forma, refiná-la a partir de um teste em situação direta, realizado na etapa 7.

Etapa 5 - Definição e redefinição do problema de desempenho

Para a aplicação do PDC-HS, é necessária a definição do problema de desempenho a ser focado nas 20 questões da ferramenta. Nas instruções da ferramenta há orientações sobre tal definição: deve consistir em um problema específico de desempenho do empregado e não sobre o empregado em geral e deve ser definido como um excesso ou déficit comportamental.

Para efeito desta pesquisa, utilizou-se, também, como material para a definição do problema de desempenho as indicações de Fagundes (2015). Segundo o autor, a definição de eventos comportamentais deve: (a) usar linguagem científica, ou seja, ter objetividade, clareza, exatidão e ser direta; (b) incluir apenas elementos que sejam pertinentes/próprios ao comportamento que se quer observar; (c) ser explícita e completa. Pode-se acrescentar que nessa definição, a depender dos objetivos gerais a que se destina o trabalho, pode/deve fazer parte os critérios para considerar um determinado comportamento adequado.

Na atual pesquisa, o problema de desempenho trabalhado foi o preenchimento inadequado dos cartões de ponto por parte dos

trabalhadores. Os cartões deveriam indicar corretamente a hora de entrada e a hora de saída (incluindo os minutos precisos), serem preenchidos diariamente e no período referente, e mantê-los a vista de todos em um quadro localizado na entrada do setor de limpeza.

Etapa 6 - Quinta verificação - Aplicação do PDC-HS no grupo alvo

Após a definição/redefinição do problema de desempenho, a ferramenta PDC-HS foi aplicada em prestadores de serviços. Carr et al (2013) propuseram que 13 questões fossem respondidas pelos informantes e sete o fossem pelo analista do comportamento que estaria produzindo o diagnóstico, após observação. Nesta pesquisa, os participantes responderam todas as 20 questões do instrumento e uma das pesquisadoras realizou a observação direta das sete que haviam sido indicadas por Carr et al (2013), sobre cada um dos participantes. A ordem da aplicação foi:

1º - Aplicação na liderança sobre o próprio comportamento: a pesquisadora entrevistou a Líder com foco no comportamento da própria Líder (versão liderança);

2º - Aplicação na liderança sobre os liderados: a Líder foi entrevistada sobre cada Auxiliar de limpeza de sua equipe - 13 pessoas (versão liderança);

3º - Aplicação em todos os Auxiliares de

limpeza: a pesquisadora entrevistou todos os 13 liderados individualmente (versão liderados);

4º - Aplicação na Coordenação: a pesquisadora entrevistou a Coordenadora Operacional sobre a Líder (versão Liderança).

5º - Observação da pesquisadora.

Etapa 7 - Análises

Nesta etapa procedeu-se as análises das respostas dos 15 participantes. As informações coletadas a partir do relato verbal da liderança foram comparadas com as informações coletadas a partir do relato verbal de cada empregado; além disso foi possível comparar o relato da Coordenadora em relação à Líder com o relato desta.

As observações da pesquisadora das situações indicadas na ferramenta foram comparadas com as respostas de todos os participantes, identificando se havia ou não concordância entre o relato verbal e o observado.

Todas estas etapas possibilitaram sugestões para o refinamento do PDC-HS. Foram, ainda, apresentadas as sugestões de intervenções possíveis a partir da aplicação do PDC-HS em ambos os públicos (Liderança e Liderados).

Resultados e Discussão

Um objetivo do PDC-HS é identificar, por meio de avaliação feita por um informante, variáveis que possam impactar em desempenhos abaixo do esperado de pessoas empregadas em empresas do ramo de serviços. As pesquisas realizadas até o momento com o PDC-HS levavam em consideração apenas a avaliação de gestores das empresas. Neste trabalho, o relato de líderes (versão original da ferramenta de Carr et al, 2013) e o de liderados (versão criada) foi coletado e comparado.

Na Tabela 1 é possível verificar o número de questões que tiveram compatibilidade de respostas entre gestores e liderados. Na primeira coluna é mostrado o resultado da comparação entre as respostas da Coordenadora (C1) e da Líder (L1) e nas demais colunas é possível observar as comparações entre as respostas da Líder (L1) e cada um dos participantes (P1 a P13).

Conforme é apresentado na Tabela 1, a média da compatibilidade das respostas entre liderança e liderado foi de 15 questões em um total de 20. O resultado com maior compatibilidade das respostas foi de P2, em que 18 foram respondidas da mesma forma. A menor compatibilidade entre liderança e liderado foi com P11 (12 compatibilidades), que apresentou dificuldades na compreensão das questões, sendo necessário que a pesquisadora as explicasse de diferentes formas, além de ter

ocorrido uma interrupção durante a aplicação. Outros resultados com menor compatibilidade (13 entre 20) foram os de P3 e P8. Em relação a P8, do mesmo modo que para P11, parte do vocabulário usado na ferramenta pareceu não pertencer ao contexto do participante, sendo necessárias repetições. No caso do participante P3, a Líder afirmou que este acabara de entrar na empresa (1 mês) e apresentava muitos erros de preenchimento do cartão, mesmo tendo tido treinamento prático para a atividade. Estas informações reafirmam a obrigação em se customizar a terminologia de acordo com o público.

Na Figura 1 há a consolidação das respostas com *Não* e *Sim* dos liderados e da Líder sobre as questões pesquisadas.

A atribuição de *Não* para as diferentes questões indicava déficits em determinado aspecto. Assim, a partir da análise das respostas da líder e dos auxiliares de limpeza, é possível identificar intervenções a serem realizadas, seguindo orientação de Carr et al. (2013), priorizando as áreas em que o *Não* foi atribuído com mais frequência. Uma vez que a aplicação do PDC-HS foi feita com dois públicos, uma análise mais geral pode ser feita somando-se as respostas da líder e dos liderados.

Recursos, Materiais e Processos foi a área com o maior número de respostas negativas

Participantes														
L1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	Média
16	16	18	13	15	17	17	17	13	14	14	12	16	13	15

Tabela 1. Número de questões em que houve concordância entre a liderança e liderado (total = 20).

Seções	Questões	Participantes (P)	Número de Questões Respondidas com NÃO	Número de Questões Respondidas com SIM	Número de Questões Respondidas com NÃO SEI
Treinamento	Questão 1	Respostas dos Participantes	3	10	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 2*	Respostas dos Participantes	4	9	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	3	10	
	Questão 3	Respostas dos Participantes	3	10	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	4	9	
	Questão 4*	Questão 4 - Não se aplica	0	0	
Total/Total possível		17/78	61/78		
Esclarecimento de tarefa e Sinalizações	Questão 1	Respostas dos Participantes	0	13	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 2*	Respostas dos Participantes	1	12	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	1	12	
	Questão 3*	Respostas dos Participantes	8	5	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	3	10	
	Questão 4	Respostas dos Participantes	2	11	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	3	10	
	Questão 5	Respostas dos Participantes	5	8	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	3	10	
Total/Total possível		26/130	104/130		
Recursos, Materiais e Processos	Questão 1	Respostas dos Participantes	2	10	1
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 2*	Respostas dos Participantes	6	7	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 3*	Respostas dos Participantes	3	10	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 4*	Respostas dos Participantes	6	7	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	13	0	
	Questão 5	Respostas dos Participantes	5	8	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
Questão 6	Questão 6 - Não se aplica	0	0		
Total/Total possível		35/130	94/130		
Consequências sobre o desempenho, empenho e competição	Questão 1	Respostas dos Participantes	0	13	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 2	Respostas dos Participantes	4	9	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	4	9	
	Questão 3	Respostas dos Participantes	4	9	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 4	Respostas dos Participantes	4	9	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
	Questão 5	Respostas dos Participantes	3	10	
		Resposta da Líder 1 sobre os participantes	0	13	
Total/Total possível		19/130	111/130		

As questões que contém asterisco (*) foram as que envolviam observação direta.

Figura 1. Número de questões respondidas com a atribuição de Não e Sim pelos liderados e pela Líder.

indicadas pelo grupo que, de um total possível de 130 respostas, obteve 35 negativas (28%). Corroborando com essa avaliação, nas três questões que requeriam observação direta, a pesquisadora em duas destas também considerou que determinados recursos, materiais ou processos não eram adequados. A partir dos resultados, as intervenções sugeridas seriam: (1) melhorar o acesso, redesenhar e reorganizar os materiais para as tarefas, (2) reavaliar os processos da tarefa e equipe e (3) ajustes da equipe. A intervenção sugerida “reorganizar os materiais para a tarefa” seria uma prioridade para ambos os públicos (já que foi indicada em primeiro lugar pela líder e em segundo pelos liderados). Milani (1989) já havia indicado que ao se realizar um diagnóstico de problemas organizacionais é importante considerar o suporte ambiental necessário para que o desempenho adequado/esperado possa ocorrer e que quando as condições de trabalho são inadequadas não há como esperar um bom desempenho de trabalhadores.

Para a área de *Treinamento* (22% de respostas negativas) as ações sugeridas seriam: (1) Treinamento de habilidades comportamentais (i.e., instruções, modelagem, ensaio, *feedback*) e (2) melhorar a seleção de pessoal. No caso de intervenções com treinamento, sugere-se tal intervenção a quatro participantes que possuíam respostas negativas, seja pelo próprio relato verbal, pelo relato da líder ou a partir das observações da pesquisadora.

As respostas obtidas para a área *Esclarecimento de tarefa e Sinalizações* (20% negativas) sugerem

as seguintes intervenções: (1) sinalizações/ lembretes (mais especificamente, a disponibilização das ferramentas para a realização das tarefas), (2) mudar/alterar a localização da tarefa e (3) esclarecimento de tarefa (esta última intervenção seria aplicada apenas no participante que necessita desta intervenção).

Na última área, *Consequências para o desempenho, esforço e competição*, (15% de atribuições negativas) as intervenções sugeridas seriam: (1) *feedback* sobre o desempenho para os liderados que relataram não o receber, (2) destacar regularmente os resultados da tarefa, (3) reduzir o esforço da tarefa e (4) reduzir propriedades aversivas da tarefa. Como na Questão 1 (sobre monitoramento), houve divergências entre os relatos em relação a frequência do monitoramento, sugere-se o aumento da presença do supervisor.

A análise geral das dificuldades apresentadas pelos trabalhadores para desempenhar suas tarefas, no caso uma empresa de serviços, já oferece um indicativo das intervenções que devem ser realizadas e que podem ser estruturais da própria empresa. O PDC-HS permite, ainda, que se possa identificar dificuldades específicas para determinadas pessoas ou para grupo de pessoas de modo a poder agir mais precisamente, respeitando a possibilidade de aprimoramento de cada um. Pode-se, então, afirmar que a ferramenta diagnóstica e propõe ações tanto para a instituição quanto para grupos, e de forma individual. Além disso, a construção da versão para os liderados ampliou a avaliação do próprio trabalho contando com aqueles que o executam diretamente.

Assim, após a utilização da ferramenta, há melhorias possíveis de serem implementadas, quer sejam institucionais, em grupo ou intervenções individuais, como treinamentos/instruções e *feedbacks* para os participantes que necessitam. Para a Análise do Comportamento isto significa que é possível investigar mudanças comportamentais em cada indivíduo, utilizando um delineamento de sujeito único, visto que todos os liderados responderam individualmente as questões da ferramenta e a liderança também o fez para cada um dos liderados. Há um volume considerável de informações de três fontes (observação direta, relato verbal de liderados e relato verbal da liderança) que permitiriam promover ações específicas para cada participante além de monitorá-las.

A vantagem da aplicação das duas versões (liderança e liderados), também, pode ser evidenciada ao se comparar as intervenções sugeridas a partir do relato verbal dos liderados e do relato verbal da líder, conforme apresentado na Tabela 2.

A Tabela 2 apresenta as intervenções institucionais, em uma ordem de precedência, indicadas a partir do relato verbal de cada público. Para estabelecer essa ordem das ações primeiramente foi selecionada a área com o maior número de respostas negativas e dentro de cada área foi priorizado de forma decrescente os itens com maior número de negativas e indicado as ações para cada uma. Foram indicadas 14 intervenções possíveis com base nos resultados do PDC-HS, das quais sete são ações compatíveis entre

Liderados	Líder
Melhorar o acesso aos materiais para as tarefas*	Reorganizar os materiais para as tarefas*
Reorganizar os materiais para a tarefa	Sinalizações*
Reavaliar os processos da tarefa e da equipe	Mudar/alterar a localização da tarefa*
Ajuste da equipe	Esclarecimento de Tarefa e checklists*
Sinalizações*	Treino de habilidades comportamentais/ Melhorar a seleção do pessoal*
Mudar/alterar a localização da tarefa*	Feedback sobre o desempenho*
Esclarecimento de Tarefa e checklists*	Aumento da presença do supervisor*
Treino de habilidades comportamentais/ Melhorar a seleção do pessoal*	
Feedback sobre o desempenho*	
Destacar regularmente os resultados da tarefa	
Reduzir o esforço da tarefa	
Reduzir propriedades aversivas da tarefa	
Aumento da presença do supervisor*	

As indicações de intervenções que contém asterisco (*) foram as compatíveis para ambos os públicos.

Tabela 2. Comparação entre as propostas de intervenção sugeridas a partir do relato verbal dos liderados X propostas de intervenção a partir do relato verbal da liderança, em ordem de indicação

liderança e liderados (indicadas por um asterisco) e sete são ações orientadas pelo relato verbal apenas dos liderados.

Interessante observar que as intervenções propostas incidem em alterações nos três termos de contingências e as sete ações indicadas pela liderança, também o foram pelos liderados. No caso destas últimas, têm-se como resultado: condições antecedentes – melhorar o acesso aos materiais para as tarefas, redesenhar os materiais para as tarefas, ajuste da equipe; em respostas emitidas – reavaliar os processos da tarefa e equipe, reduzir o esforço da tarefa; em consequências – destacar regularmente os resultados da tarefa e reduzir propriedades aversivas da tarefa. Percebe-se que o relato dos liderados indica mudanças mais específicas no que tange à própria atividade, seu esforço e aversividade. O fato de a líder ter indicado déficits de desempenho que os auxiliares de limpeza também o fizeram, pode-se dever à proximidade física e de atividade de todos, já que partilham o mesmo posto de trabalho. Em casos em que a liderança não está fisicamente próxima dos liderados, ou desconhece sua rotina diária e operacional, os resultados poderiam ser diferentes.

Skinner (1953/1981) afirma que “O industrial que deseja seus empregados trabalhando de acordo com as suas especificações e sem absenteísmo precisa certificar-se de que o comportamento deles esteja sendo reforçado convenientemente, não somente com salários, mas com adequadas condições de trabalho” (p. 81). Pode-se, assim, enfatizar a importância de construir ambientes que

garantam o bem-estar de quem trabalha; e coletar informações, também, com liderados, na versão criada, vai ao encontro desta proposição.

Destaca-se, assim, a importância da aplicação em ambos os públicos (liderança e liderado). Mesmo que haja sobreposição da indicação das intervenções propostas ao final da aplicação, esse procedimento propicia uma dupla verificação no contexto a partir de dois ambientes distintos. Ainda o fato dos liderados terem sido envolvidos no levantamento de variáveis que influenciam problemas de desempenho, ao serem propostas determinadas ações, estas poderiam ser mais assertivas e melhor recebidas pelos liderados, já que estes teriam sido considerados no processo. Outra vantagem seria ratificar ou não o relato verbal da liderança e acrescentar dados importantes que poderiam incluir intervenções mais completas e diversificadas.

Como já explicitado no Método, além do relato verbal dos empregados, algumas perguntas exigiam observação direta de comportamentos. Além da verificação de condições específicas a serem comparadas às respostas dadas pelos participantes, esse procedimento permite identificar outros aspectos que possibilitam caracterizar melhor as questões de desempenho. Como o problema de desempenho selecionado para a análise era o preenchimento do cartão de ponto em todos os momentos devidos – diariamente, na entrada e na saída do trabalho – identificou-se, durante as observações, que eram poucos e incompletos os cartões dispostos nos murais, indicando que o preenchimento não

era realizado diariamente.

Além disso, a Líder não emitia modelo adequado, pois não preenchia os cartões diariamente. Com a falta de consequências imediatas para a emissão do comportamento-alvo (consequências atrasadas), monitoramento inconsistente e a ausência de modelo e de ferramentas como canetas, a realização da tarefa da maioria dos participantes era postergada, o que gerava erros de preenchimento.

Cinco participantes relataram que o local, materiais e o momento em que as tarefas eram realizadas não eram adequados. O local era barulhento e lotado, e não havia canetas disponíveis. O preenchimento do cartão era feito de forma rápida, apenas para a entrega no final do mês, o que não favorecia a realização apropriada da tarefa, pois os participantes não descreviam os horários de trabalho fidedignamente. A disponibilidade, visibilidade e organização dos materiais de trabalho (canetas e cartões) para a realização da tarefa (preenchimento do cartão) entre outros, são essenciais para o desempenho desta atividade.

Além da aplicação em liderança e liderados e da relevância da observação direta, outro ponto importante a ser ressaltado é a possibilidade de analisar qualitativamente respostas dadas no PDC-HS. Como já indicado anteriormente, há questões em que, além da indicação de 'sim' ou 'não' (e eventualmente 'não se aplica'), solicita-se uma complementação. Por exemplo: na Questão 1 da área *Consequências para o desempenho, empenho e competição* além de indicar se há monitoramento direto do gestor (sim ou

não), a ferramenta requer que se assinale a frequência em que isto ocorre (por hora, diariamente, semanalmente, mensalmente, outro). No caso desta aplicação, todos, sem exceção, responderam que há monitoramento do gestor, mas os relatos eram distintos em relação à sua frequência, o que não permitia descrever com precisão como isto ocorria.

Para uma aplicação bem-sucedida do PDC-HS, o problema de desempenho deve ser bem analisado e definido. Uma pessoa que tenha a função de avaliar desempenho e não esteja tão próxima dos liderados pode inferir incorretamente o que está ocorrendo. Glenn e Malott (2004) abordam esse tema a partir da complexidade hierárquica de uma organização. Para as autoras, quando há vários níveis de gestão, aqueles mais elevados na hierarquia podem estar pouco relacionados aos componentes críticos das contingências a que estão submetidas as pessoas que ocupam outros níveis dessa hierarquia. Tais desconexões podem ameaçar o sucesso organizacional e em última análise as definições de problemas de desempenho também podem ser impactadas. Nesta pesquisa, para operacionalizar o problema de desempenho, iniciou-se com as informações dadas pelo supervisor sobre o posto de trabalho; o relato verbal deste apresentou divergências em relação ao relato verbal do Assistente de Supervisão que atuava no posto de trabalho. Ao final a descrição de quem atuava diretamente prevaleceu.

Uma última vantagem pode ser confirmada na utilização do PDC-HS na empresa. Depois uma preparação extensa para a coleta de dados, o tempo médio de aplicação da

ferramenta, para a maioria dos participantes, foi de 10 minutos, e no caso do problema de desempenho definido nesta pesquisa, as observações foram possíveis de serem realizadas rapidamente. Isto vai ao encontro do que Austin, Carr e Agnew (1999) afirmam sobre o uso de *informant assessments*, qual seja, são úteis porque levam pouco tempo para a conclusão e são relativamente fáceis de se administrar, o que considera o modo de funcionamento da maioria das empresas. Por exemplo, durante a pesquisa houve algumas mudanças na empresa; variáveis externas como crise econômica, assim como mudanças estruturais da instituição, fizeram com que algumas pessoas fizessem transições de suas carreiras. Novas ações – novos contatos, reapresentações da proposta precisaram ser realizadas pela pesquisadora para continuar a pesquisa. Talvez este possa ser, também, um argumento para se utilizar de ferramentas mais ágeis de diagnósticos numa empresa, por sua permeabilidade com o meio.

Subprodutos não planejados ocorreram no posto de trabalho e posteriormente na empresa de prestação de serviço. O objetivo desta pesquisa não era realizar, no momento, uma intervenção a partir das informações coletadas. Era traduzir uma nova ferramenta de OBM (2013) para o português, verificar se ela é sensível para, em curto espaço de tempo, produzir informações importantes para balizar intervenções e se uma ferramenta nova, adaptada da primeira, que ampliava os participantes para aqueles que apresentavam determinado problema de desempenho, poderia ser profícua em produzir mais completas informações da situação-problema e

suas soluções.

Durante as observações para a aplicação da ferramenta algumas mudanças visíveis ocorreram. Por exemplo na segunda visita, mais cartões de ponto estavam expostos e visíveis no mural, alguns estavam sendo preenchidos diariamente sem que tenha tido qualquer instrução nesse sentido pela pesquisadora ou pela líder.

No posto de trabalho, no último dia de aplicação com a líder, a mesma solicitou materiais para organizar os cartões no mural. Em contato com o Supervisor, este informou que todos os cartões estavam dispostos de forma organizada após a última visita. Uma funcionária da área de Departamento Pessoal relatou que por dois meses consecutivos, após a realização da pesquisa, os cartões estavam sendo preenchidos corretamente. Este dado sugere que a aplicação da ferramenta gerou mudanças ambientais que, certamente, precisam minimamente de consequências reforçadoras para serem mantidas.

A pesquisa produziu mudanças na empresa, também. Ao término da aplicação, um relógio de ponto, eletrônico, foi adquirido para os postos de trabalho com mais de 10 funcionários. Durante um evento em que todas as líderes estavam reunidas, um treinamento foi realizado sobre o tema Cartão de Ponto, com explicações de preenchimentos, importância do comportamento modelo da liderança para o preenchimento correto e diário dos cartões, além da indicação do monitoramento constante e esclarecimento de dúvidas. Foi solicitado ao diretor da

instituição, chapeiras (instrumento que auxilia na organização e visibilidade de cartões de ponto) para os outros postos de trabalho em que os liderados preenchem os cartões de ponto manualmente.

Avalia-se que, tendo em vista o exposto, os objetivos propostos foram atingidos, ratificando-se o quanto a ferramenta pode ser sensível ao diagnosticar variáveis importantes e indicar ações de melhorias.

Para futuras utilizações da ferramenta considera-se que ela pode se tornar própria para diferentes públicos e instituições, sugerindo-se uma adaptação do vocabulário e alterações nos exemplos mencionados em determinadas questões, por exemplo, nas áreas de *Esclarecimento de Tarefa e Sinalizações* e de *Recursos, Materiais e Processo*, a depender do problema de desempenho definido, do tipo de instituição, do público alvo, e outras especificidades pertinentes à situação. Recomenda-se, ainda, a alteração das instruções, com inserção de informações sobre o preenchimento da ferramenta, evidenciando que as respostas podem ser *Sim, Não* ou *Não se aplica*, e que é importante preenchê-la toda, com os exemplos solicitados, etc. Na versão equipe, sugere-se citar a situação específica e o problema de desempenho-alvo e retirar a frase sobre a informação da observação direta.

O desdobramento da ferramenta em liderança e liderados mostrou-se profícua. Ampliou-se e aprofundou-se as informações recolhidas para permitir um melhor diagnóstico da situação envolvida no problema de desempenho e a avaliação dos relatos verbais de liderados,

liderança e a observação direta do aplicador permitem uma mais bem consubstanciada eleição das intervenções.

Conforme destacam Austin, Carr e Agnew (1999), existem limitações ao uso de *informant assessments*, pois os dados não são obtidos por observação direta e, portanto, seu valor fica limitado ao relato verbal das pessoas. O melhor uso seria combinar o *informant assessment* com *descriptive assessment* ou *experimental analysis* ou até mesmo outras avaliações diretas que poderiam ser planejadas. Pode-se propor que o PDC-HS, a partir das sete perguntas que precisam ser observadas, mostra-se um método satisfatório de avaliar as variáveis promotoras, mantenedoras ou limitantes de alguns comportamentos. Deve-se considerar que cada método de *functional assessment* tem sua especificidade e deve contribuir para análises mais integrais de uma organização.

Pampino et al. (2004) afirmam que, em sua pesquisa, embora a seleção de intervenção tenha sido guiada pelo PDC, não se sabe ao certo se resultados semelhantes teriam sido obtidos sem a utilização do instrumento, uma vez que determinadas e poucas observações diretas já poderiam ser indícios dos problemas de desempenho. Na atual pesquisa, uma vez que o problema de desempenho era bastante pontual, talvez uma observação produzisse algum tipo de diagnóstico da situação problema. Porém a favor do PDC-HS poder-se-ia dizer que este sistematiza áreas e suas especificidades, considera a participação das pessoas que sofrem e produzem as dificuldades de realização das tarefas e produz quantidade de dados relevantes coletados em

um período de tempo, fatores que combinados justificariam a utilização da ferramenta.

Esta pesquisa, também, produziu dados a partir de uma sugestão feita por Carr et al. (2013). Segundo os autores seriam

necessárias repetições sistemáticas da ferramenta, com amostras distintas, instituições e problemas diferentes e assim foi feito com a atual pesquisa. O público-alvo da pesquisa desses autores possuía graduação, trabalhava em clínica particular e seu problema de desempenho era referente

à organização da sala de tratamento de crianças com autismo. Pesquisas futuras poderão ser feitas em diferentes instituições, com públicos e problemas de desempenho diversos.

Referências

- Austin, J., Carr, J. E., & Agnew, J. A. (1999). The need for assessment of maintaining variables in OBM settings. *Journal of Organizational Behavior Management*, 19, 59–87.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2012, vol.22, n.53, pp.423–432. ISSN 0103–863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>.
- Carr, J. E., Wilder, D. A., Majdalany, L., Mathisen, D., & Strain, L. A. (2013). An Assessment-based Solution to a Human-Service Employee Performance Problem: An Initial Evaluation of the Performance Diagnostic Checklist – Human Services. *Behavior Analysis in Practice*, 6, 16–32.
- Dickinson, A. M. (2000). The historical roots of Organizational Behavior Management in the private sector: the 1950s – 1980s. *Journal of Organizational Behavior Management*, 20, 9–58.
- Ditzian, K., Wilder, D. A., King, A. & Tanz, J. (2015). An evaluation of the performance diagnostic checklist – human services to assess an employee performance problem in a center-based autism treatment facility. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48, 199–203.
- Euzebio, V. P. (2016). *Um estudo empírico sobre a contribuição do Performance Diagnostic Checklist para o processo de functional assessment em OBM*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Fagundes, A. J. F. M. (2015). *Descrição, definição e registro de comportamento*. 17.ed. São Paulo: EDICON.
- Glenn, S., Malott, M. (2004). Complexity and Selection: implications for Organizational Change. *Behavior and Social Issues*, 13 (2), 89 – 106

- Milani, I. (1989). Análise do comportamento aplicada à organização: Modelo e engenharia comportamental – BEM. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4, 149–155.
- Pampino, R. N., Jr., Heering, P. W., Wilder, D. A., Barton, C. G., & Burson, L. M. (2004). The use of the Performance Diagnostic Checklist to guide intervention selection in an independently owned coffee shop. *Journal of Organizational Behavior Management*, 23, 5–19.
- Paracampo, C. C. P & Albuquerque, L. C. de (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9 (2), pp. 227 – 237.
- Rocha, G. G., Gianfaldoni, M. H. T. A. (2017). *Avaliação de Performance: Diagnósticos e soluções para prestação de serviços*. Novas Edições Acadêmicas Editora.
- Skinner, B. F. (1981). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes Editora. (Obra original publicada em 1953).