

# boletim paradigma



vol 11  
ago 2016

ISSN 2176-3445

O papel do Transtorno do Espectro Autista na definição de parâmetros para a aplicação baseada em ABA com qualidade

Resenha dos livros *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos e Cultura, democracia e ética: reflexões comportamentalistas*

A definição do papel do Acompanhante Terapêutico

A formação do self

A importância da orientação dos pais na terapia infantil:  
por qual motivo e como fazer

Good Behavior Game

Emprego Apoiado

História de Vida: Hélio José Guilhardi

*Adam*: Discutindo o Transtorno do Espectro Autista

Ensinar a Estudar



Ilustração da capa: Silvia Amstalden

A Associação Paradigma, instituição sucessora do Núcleo Paradigma, é um centro de pesquisa, ensino e assistência, localizado na cidade de São Paulo, no bairro de Perdizes. Fundada em 2005, tem como objetivo a busca de soluções para problemas relacionados ao comportamento humano, oferecendo os seguintes serviços e atividades:

Formação em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, aprimoramento e extensão, atualização e capacitação profissional.

Clínica-escola composta por terapeutas e acompanhantes terapêuticos que trabalham sob a perspectiva analítico-comportamental no atendimento de crianças, adolescentes, adultos, casais, famílias, pessoas com desenvolvimento atípico e transtornos psiquiátricos.

Eventos culturais que promovem o diálogo da psicologia com diferentes áreas do conhecimento e da arte.

# boletim paradigma

Uma publicação da Associação Paradigma  
– Centro de Ciências e Tecnologia  
do Comportamento  
São Paulo, vol. 11, agosto de 2016.

## Coordenação Editorial

Roberta Kovac

## Assistentes Editoriais

Bernardo Dutra Rodrigues

Ila Marques Porto Linares

## Revisão

Camila Carvas

## Comissão Executiva

Roberta Kovac

Joana Singer Vermes

Denis Zamignani

Roberto Alves Banaco

Candido Pessôa

Marina Dantas

## Projeto Gráfico e Diagramação

Silvia Amstalden



centro  
**paradigma**  
ciências do comportamento

**Associação Paradigma Centro  
de Ciências e Tecnologia do  
Comportamento**

Rua Wanderley, 611  
Perdizes, São Paulo-SP  
CEP: 05011-001  
TEL: 55 11 3672 0194

[www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)  
[contato@paradigmaac.org](mailto:contato@paradigmaac.org)

Agosto 2016  
Tiragem: 4.000 exemplares  
ISSN 2176-3445

# Sumário

## Editorial 2

### Teoria e Aplicação 3

O papel do Transtorno do Espectro Autista na definição de parâmetros para a aplicação baseada em ABA com qualidade: de onde viemos e para onde vamos

Cássia Leal da Hora

### Na Estante 11

Resenha do livro *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos & de Análises*, de MEYER, S. B. et al. São Paulo: Paradigma, 2015

Natália M. da Fonseca

Resenha do livro *Cultura, democracia e ética: reflexões comportamentalistas*, organizado por Carolina Laurenti e Carlos Eduardo Lopes. Eduem (Maringá), 2015.

Diego Mansano Fernandes

### Aplicação 17

A definição do papel do Acompanhante Terapêutico

Maria Fernanda Spinola e Marina Dantas

### Discutindo questões teóricas 21

A formação do *self* segundo perspectivas da Análise do Comportamento

Marina Dantas; Ana Carolina Macchione e Roberto Banaco

### Análise do comportamento e infância 26

A importância da orientação dos pais na terapia infantil: por qual motivo e como fazer

Clarissa Moreira Pereira

### Análise do Comportamento e Sociedade 31

Good Behavior Game: uma (outra) possibilidade de prevenção e de promoção de comportamento pró-social em larga escala no Brasil?

Thiago Calegari, Candido V. B. B. Pessôa e Roberta Kovac

Emprego Apoiado: Uma estratégia de inclusão baseada em reforço positivo

Livia Rech de Castro e Candido V. B. B. Pessôa

### História de Vida 37

Hélio José Guilhardi

(por ele mesmo)

### Comportamento em Cena 41

*Adam*: Discutindo o Transtorno do Espectro Autista

Caroline Leonor da Silva e Tiago Roberto Florêncio

### Análise do Comportamento e Educação 45

Ensinar a Estudar

Saulo Missiaggia Velasco

# Editorial

Desde a sua criação, em 2006 – e lá se vão 10 anos! – o Boletim Paradigma vem perseguindo sua vocação: a de compartilhar textos, divulgando assuntos e propondo reflexões sobre diferentes temas e campos onde a Análise do Comportamento pode ser aplicada.

No presente volume, Cássia Leal da Hora faz uma análise atual sobre a análise do comportamento aplicada aos transtornos do espectro autista.

Na sessão “Na estante”, dois importantes livros lançados em 2015 são apresentados: Natália Fonseca resenha o livro *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos e análises*, resultado do intenso trabalho da prof. Sonia Meyer, no laboratório de terapia comportamental do IP – USP. Diego Moreno Ferreira nos convida, a partir de seu texto, a leitura de *Cultura, Democracia e Ética*, organizado por Carolina Laurenti e Carlos Eduardo Lopes, que aborda com contemporaneidade, importantes assuntos no Brasil e no mundo, à luz da ciência e da filosofia.

No artigo “A definição do papel do AT”, Maria Fernanda Spinola e Marina Dantas atualizam as discussões sobre como esse importante profissional tem cada vez mais atuado na área clínica.

Uma nova seção inaugurada neste volume, “Questões teóricas da Análise do Comportamento”, foi criada para apresentar e discutir aspectos importantes, controversos e críticos da AC. O tema abordado no texto inaugural, “A formação do self”, congrega aspectos complexos do comportamento humano. Quem nos presenteia com este texto são Marina Dantas, Ana Carolina Macchione e Roberto Banaco.

Clarissa Moreira Pereira discute “A importância de orientação de pais na terapia infantil” e Saulo Misiaga Velasco trata de um outro importante papel do analista do comportamento: ensinar a estudar.

Na seção “Análise do comportamento e sociedade”, dois textos, resultantes de trabalhos de alunos do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma são apresentados: Thiago Calegari, Candido Pessoa e Roberta Kovac falam sobre o *Good Behavior Game* na escola e Livia Rech de Castro e Candido Pessoa falam sobre Emprego Apoiado e inclusão.

Na seção “Comportamento em Cena”, novamente o tema ‘Autismo’ foi abordado, desta vez por Caroline Leonor da Silva e Tiago Florêncio, que analisaram o filme “Adam”. O texto sintetiza a discussão realizada no último Cinema Paradigma, evento aberto para a comunidade, desde sua concepção.

Para fechar com chave de ouro, a seção “História de Vida” traz a vida de um dos mais importantes terapeutas comportamentais brasileiros: Helio Guilhardi . A apresentação do texto foi feita pelo Roberto Banaco e, pela primeira vez, temos o artigo narrado em primeira pessoa, mostrando a visão do próprio Hélio sobre sua trajetória.

Desejamos a vocês uma rica e deliciosa leitura!

Candido V. B. B. Pessoa  
Denis Roberto Zamignani  
Joana Singer Vermes  
Marina Dantas  
Roberta Kovac  
Roberto Banaco

# Teoria e Aplicação

O papel do Transtorno do Espectro Autista na definição de parâmetros para a aplicação baseada em ABA com qualidade: de onde viemos e para onde vamos

Cássia Leal da Hora

À medida que os princípios teóricos da Análise do Comportamento (AC) e as técnicas da Modificação do Comportamento (Kazdin & Wilson, 1978) se mostravam úteis para a resolução de problemas da vida prática, ficou evidente a importância do desenvolvimento e sistematização de uma tecnologia para suas aplicações (Skinner, 1953).

Com o aumento das publicações sobre pesquisas aplicadas, tornou-se possível o exercício de uma prática profissional por meio da aplicação das técnicas baseadas em ABA, mesmo sem o domínio dos princípios teóricos da AC

O crescente desenvolvimento da pesquisa aplicada e a necessidade de diálogo entre a comunidade científica culminaram, em 1968, no lançamento do *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), um marco na história da área de pesquisa e aplicação, que passou a ser conhecido como *Applied Behavior Analysis* (ABA).

Com o aumento das publicações sobre pesquisas aplicadas, tornou-se possível o exercício de uma prática profissional por meio da aplicação das técnicas baseadas em ABA, mesmo sem o domínio dos princípios teóricos da AC (Baer, 1981; Michael, 1980). Inicialmente, as demandas de pessoas com atraso no desenvolvimento produziram o incremento de procedimentos e intervenções com objetivo de melhorar as condições de aprendizagem para essa população (Edelson, Taubman, & Lovaas, 1983; Lovaas, Schreibman, & Koegel, 1976; Wolf, Risley, & Mees, 1964).

No início de 1970, a mídia jornalística do estado da Flórida, nos Estados Unidos (EUA), divulgou relatos sobre abusos praticados em clientes com desenvolvimento atípico, justificados pelo seguimento dos princípios da modificação do comportamento (Johnston & Shook, 1987). Com isso, foi surgindo uma preocupa-

ção da comunidade analítico-comportamental sobre o uso equivocado dos princípios comportamentais na aplicação. Como resultado, em 1976, uma Força Tarefa Conjunta composta por diferentes profissionais (incluindo importantes analistas do comportamento, por exemplo, Ivar Lovaas, Todd Risley e Sidney Bijou) documentou os princípios legais e técnicos para aplicação de profissionais contratados em programas comportamentais subsidiados pelo governo (Johnston & Shook, 1987).

A possibilidade de produção e exercício de uma tecnologia do comportamento atraiu estudantes e profissionais para o campo aplicado (Michael, 1980), fazendo crescer consideravelmente o número de pessoas trabalhando na área, muitas vezes sob o rótulo de “analistas” ou “especialistas do comportamento”, a despeito de sua formação teórica ou experiência prática.

Michael (1980) descreveu as vantagens da ampliação do campo aplicado e alertou para os possíveis prejuízos decorrentes de um crescimento indiscriminado que não exigisse a vinculação da aplicação com uma sólida formação teórica e conceitual. Esse autor classificou isso como uma “má notícia” para o desenvolvimento da disciplina (p.1) e, assim como outros autores, passou a defender que práticas com base em ABA deveriam, necessariamente, ser realizadas por profissionais com formação teórica e conceitual compatível com a dos pesquisadores da pesquisa básica (Birnbrauer, 1979; Branch & Malagodi, 1980; Deitz, 1978; Pierce & Epling, 1980; Hayes, 1978).

Na direção oposta, Baer (1981) descreveu o crescimento do campo aplicado como uma “boa notícia” (p.85) e defendeu que a formação das pessoas que querem trabalhar com AC, seja com aplicação ou produção de pesquisas, pode

e deve ser diferente. Essa posição ressaltava a importância da existência, em grande escala, da figura dos aplicadores dos princípios teóricos, mesmo que não possuíssem formação em pesquisa básica, em função das necessidades emergenciais da sociedade e da procura por serviços efetivos baseados em ABA.

Em meio a essa discussão, a demanda por prestação de serviços de aplicação continuava crescendo, aumentando a necessidade de estabelecer parâmetros objetivos para a aplicação com qualidade. Como reflexo, surgiu um programa de certificação regional na Flórida, oferecido pela *Midwest Association for Behavior Analysis* (MABA), que credencia-

Michael alertou para os possíveis prejuízos decorrentes de um crescimento indiscriminado que não exigisse a vinculação da aplicação com uma sólida formação teórica e conceitual.

va profissionais com formação acadêmica de bacharelado e mestrado em AC ou áreas afins. Rapidamente, outros estados foram se associando ao sistema de credenciamento, pois diversos profissionais buscavam essa certificação, especialmente os que trabalhavam com indivíduos com autismo.

Em 1987, Lovaas publicou um estudo demonstrando que a maioria dos participantes com o diagnóstico de autismo teve melhora no repertório após a realização de um tratamento intensivo com base em ABA. Depois da intervenção, a modificação no comportamento da maioria dos participantes foi tão expressiva, que seus desempenhos em testes de QI também melhoraram, atingindo a faixa da média, e vários deles puderam ser incluídos no sistema de ensino educacional regular com nenhum ou pouco suporte. Após cinco anos, um estudo de *follow-up* da mesma equipe de McEachin, Smith e Lovaas (1993) mostrou que os partici-

pantes do estudo inicial mantiveram as habilidades aprendidas, aumentando suas chances de viver com independência e autonomia.

A repercussão de Lovaas (1987) e McEachin et al. (1993), dentro e fora do âmbito acadêmico, foi enorme. Finalmente, delineava-se uma alternativa de tratamento eficiente para essa população que, até então, tinha prognóstico de evolução muito pobre. A intervenção precoce intensiva baseada em ABA tornou-se uma esperança para familiares e outros consumidores da prestação de serviços para os indivíduos com TEA.

Como exemplo, em 1993, Catherine Maurice publicou o livro *Deixe-me ouvir sua voz*, narrando a trajetória de sua família em busca de tratamento para dois filhos com autismo e as dificuldades enfrentadas por eles até o acesso à intervenção baseada em ABA. Foi somente a partir de então que os irmãos obtiveram diversos ganhos, melhorando consideravelmente a qualidade de vida deles e de sua família (Maurice, 1993).

Com o sucesso descrito nos relatos científicos de Lovaas (1987) e McEachin et al. (1993) e no relato literário de Maurice (1993), cresceu muito a demanda por profissionais que conduzissem intervenções baseadas em ABA para in-

Profissionais com ou sem formação suficiente para conduzir intervenções baseadas em ABA, tornaram-se “terapeutas especializados”, agora na prestação de serviços especificamente para a população com autismo.

divíduos com TEA. Mais uma vez, profissionais com ou sem formação suficiente para conduzir intervenções baseadas em ABA, tornaram-se “terapeutas especializados”, agora na prestação de serviços especificamente para a população com autismo. Portanto, tornou-se ainda mais urgente a necessidade de assegurar a qualida-

de do serviço prestado às famílias, instituições contratantes e agências de fomento.

O esforço da comunidade analítico-comportamental era padronizar as habilidades e competências necessárias ao profissional prestador de serviços baseados nos princípios da AC para que ele pudesse atuar de forma eficaz. Entretanto, não havia consenso entre a comunidade acerca do conteúdo essencial para formação de um bom profissional da área. Foi somente em 1998, após a realização de diversos estudos de “*job-analysis and survey*” (Shook, Hartsfield, & Hemingway, 1995) e a partir da aglutinação de várias outras certificações regionais, que o atual *Behavior Analyst Certification Board* (BACB®) centralizou essa função por meio de certificações. Desde então, os profissionais que queiram tornar-se analistas do comportamento certificados devem preencher os pré-requisitos de formação teórica e experiência prática propostos pelo BACB®. Em seguida, devem se submeter, e ser aprovados, a um exame escrito, cujo conteúdo segue uma lista de tarefas normatizadas e definidas pela mesma instituição após consulta dos pares.

A princípio nos Estados, e posteriormente em diversos outros países, os consumidores da prestação de serviços baseados em ABA passaram a ter um parâmetro formal para identificar o profissional que possuía os requisitos mínimos para executar uma boa prática, independentemente do quadro clínico (e.g., esquizofrenia) ou dificuldade específica (e.g., TEA).

Como reflexo da preocupação com a prestação de serviços, especificamente, para o TEA, a Associação de Análise do Comportamento Internacional (ABAI) criou o Grupo de Interesse Especial em Autismo (SIG *autism*),

que elaborou, em 1998, as *Diretrizes para os Consumidores para Identificar, Selecionar e Avaliar Analistas do Comportamento Trabalhando com Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista*.

Com a mesma preocupação, a Secretaria de Saúde do Estado de Nova Iorque criou um documento chamado *Diretrizes para a Prática Clínica – Autismo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Avaliação e Intervenção para Crianças Pequenas* (1999) com o objetivo de desenvolver parâmetros definidos por um grupo independente composto por familiares e profissionais (fora da AC) para a identificação de um bom prestador de serviços.

Entre 2005 e 2007, ocorreu uma série de ações decorrentes do aumento da preocupação com a qualidade da prestação de serviços para os indivíduos com TEA. A primeira foi uma discussão sobre a criação de uma certificação exclusiva para profissionais que trabalham com essa população. A segunda, o levantamento dos conhecimentos em AC necessários para essa prática específica e sobre as características específicas do transtorno. Depois, veio a convocação de uma comissão de especialistas para analisar se as habilidades e conhecimentos específicos necessários para o trabalho com TEA justificaria a criação de uma certificação diferente das que já eram oferecidas até então pelo BACB® (Shook, Alá'i-Rosales, & Glenn, 2002; Shook, Gerald, & Weiss, 2010).

Como resultado desse conjunto de ações, a comissão de especialistas decidiu que a criação de uma certificação específica para profissionais que atuariam com indivíduos com TEA não parecia ser necessária. Optou-se, então, pelo desenvolvimento de uma lista de habilidades adicionais com base em duas justificativas:

(i) o aumento da demanda por profissionais que trabalhassem com intervenções baseadas em ABA, especificamente para TEA, implicou na falta de oferta de profissionais adequadamente qualificados; (ii) a grande difusão de intervenções não analítico-comportamentais sem base em evidências científicas. Assim, a lista de habilidades complementares foi baseada em competências não analítico-comportamentais relacionadas, especificamente, com a ampliação dos conhecimentos acerca do (a) quadro clínico do TEA, (b) da forma de aprendizagem dessa população e (c) do conhecimento acerca da existência e especificidades das intervenções baseadas em evidências ou não. O documento foi publicado em 2007 e intitulado *Lista de Tarefas para Analistas do Comportamento Certificados que Trabalham com Pessoas com Autismo*.

Diante da aprovação de legislação para o tratamento de autismo por seguros de saúde em vários estados dos EUA, em 2012, o BACB® desenvolveu as *Diretrizes Clínicas: Cobertura de Planos de Saúde de Tratamento de Análise*

No Brasil, a discussão sobre a parametrização da prática dos analistas do comportamento é relativamente recente.

*do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista*, com o objetivo de apresentar às seguradoras informações acerca da configuração de uma intervenção baseada em ABA. Até o momento, os dois documentos citados anteriormente foram os únicos que operacionalizaram de forma estruturada as competências que um profissional deve possuir para o trabalho específico com TEA.

No Brasil, a discussão sobre a parametrização da prática dos analistas do comportamento é relativamente recente. De forma análoga à trajetória percorrida pelos EUA, a operaciona-

lização das competências necessárias para analistas do comportamento (a) foi impulsionada pelo aumento da demanda de serviços para tratamento de indivíduos com desenvolvimento atípico, (b) está sendo conduzida sob a responsabilidade de uma associação reconhecida como sendo representativa da comunidade analítico-comportamental do país (ABPMC) e (c) inicialmente definiu critérios que determinam formação e competências mínimas para o exercício da aplicação em ABA de forma geral, ou seja, para qualquer demanda da vida prática e não apenas para indivíduos com TEA ou atraso no desenvolvimento.

O processo de acreditação que vem sendo realizado no Brasil representa um grande avanço para o desenvolvimento da Análise do Comportamento no país na medida em que estimula o aprimoramento contínuo dos membros da sua comunidade e também protege os consumidores da prestação de serviços em ABA em qualquer âmbito que essa atuação ocorra, inclusive para a população com TEA.

Atualmente, ainda existe uma grande lacuna entre a demanda de prestação de serviço em ABA para TEA e a quantidade de mão de obra especializada para essa aplicação. Por essa razão, a definição de parâmetros padronizados em processos como os da acreditação brasileira

Para o analista do comportamento é urgente a discussão sobre a definição de critérios de formação necessários para garantir a qualidade dos serviços prestados.

tem como principal função permitir que consumidores da ABA consigam reconhecer um profissional com experiência e formação confiáveis. É um bom começo.

Para o analista do comportamento que intervém com indivíduos diagnosticados com TEA, é urgente a discussão sobre a definição de

critérios de formação necessários para garantir a qualidade dos serviços prestados e fazer valer o reconhecimento que a ABA alcançou enquanto prática baseada em evidência recomendada aos consumidores da prestação de serviços para o TEA.

Para o psicólogo, que vê a exigência crescente de medidas de eficácia para intervenções clínicas “tradicionais”, realizadas no sigilo do consultório, chamadas a se configurar a partir dos princípios das terapias baseadas em evidências, a discussão é fundamental.

O fato é que não apenas os consumidores da prestação de serviços para o TEA, mas também profissionais que embasam sua prática em ABA, pesquisadores e teóricos almejam o avanço dessa discussão. Isso porque a demanda pela definição de quem é o analista do comportamento e qual a posição da análise do comportamento no campo da psicologia extrapolou o âmbito das intervenções individuais e tornou-se uma questão da comunidade analítico-comportamental.

Os consumidores da prestação de serviço para indivíduos com TEA podem se beneficiar com o avanço dessa discussão na medida em que ela favorecerá: (i) o planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino das competências necessárias aos profissionais que

pretendem atuar com ABA e TEA; (ii) o norteamento da escolha da prestação de serviços pelos consumidores; (iii) o direcionamento

de investimento governamental em treinamento de pessoal e fornecimento de serviço público especializado e; por fim, (iv) o aumento da probabilidade de oferta de condições de ensino efetivas para os indivíduos com TEA. Como decorrência direta dessas ações, as intervenções baseadas em ABA serão realizadas

em concordância com os princípios da AC e continuarão a ser reconhecidas como práticas eficazes para amenizar os prejuízos decorrentes dos comportamentos característicos do TEA.

Fica aqui o convite para discussão e reflexão acerca dos rumos que a prática do analista do comportamento e, em última análise, da Análise do Comportamento no Brasil vão seguir nos próximos tempos. ■

## Referências

Autism Special Interest Group (SIG) of the Association for Behavior Analysis (2007). *Consumer guidelines for identifying, selecting, and evaluating behavior analysts working with individuals with autism spectrum disorders* (2nd rev.), de [http://www.abainternational.org/Special\\_Interests/AutGuidelines.pdf](http://www.abainternational.org/Special_Interests/AutGuidelines.pdf).

Baer, D. M. (1981). A flight of behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 4(2), 85-91.

Behavior Analyst Certification Board (2007). *The Behavior Analyst Certification Board Task List for Board certified behavior analysts working with persons with autism*. Recuperado DATA, . de: <http://abacentrum.nl/wp-content/uploads/sites/6/2013/10/708AutismTaskListF.pdf>

Behavior Analyst Certification Board (2012). *Practice guidelines for applied behavior analysis treatment of autism spectrum disorder*. Recuperado em DATA, de [http://adsd.nv.gov/uploadedFiles/adsdnvgov/content/Boards/Autism/ABA\\_Guidelines\\_for\\_ASD%202014.pdf](http://adsd.nv.gov/uploadedFiles/adsdnvgov/content/Boards/Autism/ABA_Guidelines_for_ASD%202014.pdf)

Birnbrauer, J. S. (1979). Applied behavior analysis, service and the acquisition of knowledge. *The Behavior Analyst*, 2(1), 15-21.

Branch, M. N., & Malagodi, E. F. (1980). Where have all the behaviorists gone? *The Behavior Analyst*, 3(1), 31-38.

Deitz, S. M. (1978). Current status of applied behavior analysis: Science versus technology. *American Psychologist*, 33 (9), 805-814.

Edelson, S. M., Taubman, M. T., & Lovaas, O. I. (1983). Some social contexts of self-destructive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(2), 299-312. . <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00912093#page-1>

Johnston, J. M., & Shook, G. L. (1987). Developing behavior analysis at the state level. *The Behavior Analyst*, 10(2), 199-233.

Kazdin, A. E., & Wilson, G. T. (1978). *Evaluation of behavior therapy: Issues, evidence, and research strategies*. Cambridge, MA: Ballinger.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

Lovaas, O. I.; Schreibman, L. & Koegel, R. L. (1974). A Behavior Modification Approach to the Treatment of Autistic Children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 4(2), pp 111-129.

Maurice, C. (1994). *Let me hear your voice: A family's triumph over autism*. Nova Iorque: Ballantine Books.

McEachin, J. J., Smith, T. & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 359-372.

Michael, J. (1980). Flight From Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*, 3(2), 1-22.

National Autism Center (2009). National Standards Report, The National Standards Project—Addressing the need for evidence based practice guidelines for autism spectrum disorders. Randolph: National Autism Centre.

National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. C. Lord & J. McGee (Eds.). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

New York State Department of Health. (1999). *Clinical Practice Guidelines for Parents and Professionals - Autism/Pervasive Developmental Disorders*. Retirado em DATA de <http://www.health.ny.gov/publications/4216.pdf>

Shook, G. L., Ala'i-Rosales, S., & Glenn, S. S. (2002). Training and Certifying Behavior Analysts. *Behavior Modification*, 26(1), 27-48

Shook, G. L., Hartsfield, F., & Hemingway, M. (1995). Essential content for training behavior analysis practitioners. *The Behavior Analyst*, 18(1), 83-91

Shook, Gerald, & Weiss (2010). Resources on Training Requirements for Applied Behavior Analysts: The Behavior Analyst Certification Board and the Autism Special Interest Group Consumer Guidelines. *European Journal of Behavior Analysis*, 11 (2), 217 - 222

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nova Iorque: Macmillan.

Wolf, M. M., Risley, T. R., & Mees, H. L. (1964). Application of operant conditioning procedures to the behavior problems of an autistic child. *Behavior Research and Therapy*, 1, 305-312

**Cássia Leal da Hora** é analista do Comportamento e Psicóloga formada pela PUC-SP, Mestre em Psicologia Experimental e Análise do Comportamento pela USP-SP. Doutora em Psicologia Experimental pela PUC-SP. Tem se dedicado a pesquisar e intervir com crianças e adolescentes que apresentam desenvolvimento atípico, coordenando equipes de intervenção baseadas em ABA (Análise Aplicada do Comportamento). No Centro Paradigma é coordenadora, professora e supervisora do curso de Qualificação Avançada em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e Desenvolvimento Atípico. Também é professora convidada do curso de Aprimoramento em Orientação Parental.

# perspectivas

em análise do comportamento

ISSN 2177-3548

[www.revistaperspectivas.org](http://www.revistaperspectivas.org)

**Nota B2, pela avaliação Qualis/CAPES**

Análise do comportamento, behaviorismo radical, ciência do comportamento, práticas culturais, clínica analítico-comportamental, áreas de aplicação da análise do comportamento, ensino de análise do comportamento, interface com ciências biológicas e metodologia em análise do comportamento

**Linha editorial ampliada: aceita relatos de pesquisa aplicada.**

Agora indexada no Index Copernicus Journals Master List, IMBIOMED e Sumários.org.

 **centro  
paradigma**  
ciências do comportamento

**CURSOS  
paradigma**

## ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO E ATENDIMENTO EXTRACONSULTÓRIO EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

**modalidade presencial**

**coordenação**

**FERNANDO A. CASSAS  
ROBERTA KOVAC**

**público-alvo**

**profissionais e estudantes  
das áreas de saúde e  
educação**

**início**

**fevereiro de 2016**

**carga horária total de 130,5 horas  
Módulo teórico de 59,5 horas  
Módulo prático de 71 horas**

 **centro  
paradigma**  
ciências do comportamento

[www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)  
Rua Wanderley, 611  
Perdizes São Paulo/SP  
Tel. 11 3672 0194  
CRP 06/5164-J

# Na Estante

Resenha do livro *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos & de Análises*, de MEYER, S. B. et al. São Paulo: Paradigma, 2015

Natália M. da Fonseca



Dez anos de supervisões no Laboratório de Terapia Comportamental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) proveram material para a elaboração de *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos & de Análises*, escrito por Sonia Beatriz Meyer e seus então alunos da pós-graduação Alessandra Villas-Bôas, Ana Carolina T. Franceschini, Marcia Kameyama, Patrícia Rivoli Rossi e Victor Mangabeira. O objetivo da publicação é expor, por meio da apresentação de casos atendidos pelos autores e dos temas que serviram como base para as discussões clínicas, as conclusões obtidas ao longo das supervisões.

O livro é estruturado em duas partes: a primeira relata casos clínicos atendidos pelos autores. A segunda discorre sobre temas pertinentes às discussões e aos atendimentos, destacando aspectos relevantes para a formação e atuação do terapeuta analítico-comportamental.

## Caso Roberta

Ciente de 45 anos de idade, com diagnóstico de Transtorno de Personalidade Borderline e queixa de insônia, pavor noturno, dificuldades de organização e em solucionar problemas

do cotidiano. As intervenções foram voltadas, inicialmente, para melhorar a organização e os problemas práticos. Depois, a Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) foi introduzida, direcionando as intervenções para as questões interpessoais. Em todos os aspectos trabalhados, a cliente apresentou notável melhora e recebeu alta.

### **Caso Regina**

Cliente de 32 anos, vendedora, recebeu o diagnóstico de Transtorno de Personalidade Borderline ao longo da terapia. Apresentava queixas voltadas ao relacionamento no trabalho, à saúde e de ter menos amigos do que gostaria. As intervenções foram voltadas para melhorar o autoconhecimento da cliente e suas relações interpessoais, por meio da FAP. A cliente progrediu consideravelmente, embora ainda emitisse comportamentos “problema” em momentos de crise, porém com menor intensidade e duração.

### **Caso Rafael**

Cliente de 20 anos, cursava duas faculdades. Apresentava queixas ligadas a relacionamentos interpessoais, além de tristeza, dificuldade de concentração e mal-estar aparentemente sem causas médicas. O terapeuta interveio no sentido de melhorar a auto-observação e os relatos de sentimentos do cliente, além de de construir repertórios mais adequados para obter a atenção das pessoas. Apresentou evoluções significativas com a terapia.

### **Caso João**

Cliente de 31 anos, queixava-se de ter comportamento considerado por ele promíscuo e incompatível com seus valores religiosos. As

O livro é estruturado em duas partes: a primeira relata casos clínicos atendidos pelos autores. A segunda discorre sobre temas pertinentes às discussões e aos atendimentos.

intervenções do terapeuta concentraram-se nas respostas manipuladoras e sedutoras, no desenvolvimento de ferramentas de enfrentamento para que o paciente lidasse com os efeitos de abusos sofridos na infância e também na melhora dos relacionamentos interpessoais. Embora a terapia tenha sido interrompida quando o cliente mudou de país, ele teve melhoras importantes.

### **Caso José**

José tinha 4 anos e foi encaminhado pela escola devido a “crises de nervosismo”, nas quais torcia as mãos, chutava objetos e pessoas e fazia agressões verbais. As intervenções visaram fortalecer a confiança no terapeuta e reduzir condutas autoritárias e opositoras. O cliente teve alta após a constatação de melhoras dos comportamentos relacionados às queixas.

### **Supervisão**

Nessa seção, são descritos processos presentes nas supervisões realizadas pelo grupo. Destaca-se, além da importância da análise funcional para o direcionamento das intervenções, o trabalho em relação aos sentimentos dos terapeutas em sessão e em supervisão, já que esses podem servir como pistas para a identificação

Ao discutir os casos, modela-se em supervisão a habilidade de analisar.

dos Comportamentos Clinicamente Relevantes CCRs do cliente. Ademais, ao discutir os casos, modela-se em supervisão a habilidade de analisar. Por último, os autores defendem a importância de se produzir conhecimento, por meio de teoria, técnicas e regras.

### **Análise funcional do comportamento**

Essa seção do livro, bastante detalhada, auxilia o leitor a compreender o papel da análise funcional do comportamento e fornece informações úteis para a elaboração da mesma, que, segundo os autores, deve estar presente durante todo o processo terapêutico. Há, ainda, uma longa lista de sugestões de leitura sobre o tema.

### **Comportamentos encobertos mantidos por contingências sociais**

Aqui, discute-se comportamentos governados por regras, o conceito de *self* sob a ótica da Análise do Comportamento e a sua relevância para o contexto clínico.

### **Diagnóstico**

Os autores afirmam que o diagnóstico pode auxiliar o terapeuta na identificação de CCRs e na escolha de intervenções adequadas, mas que se deve ter cautela, pois o diagnóstico como justificativa dos comportamentos do cliente pode ser contraproducente.

### **Questões relativas ao comprometimento na relação terapêutica**

Os autores discorrem sobre como lidar com dificuldades relativas à relação terapêutica, como envolvimento entre terapeuta e cliente, expectativas de ambos em relação à terapia e a dificuldade de fortalecimento do vínculo em alguns casos.

### **A Psicoterapia Analítica Funcional**

Nessa seção, apresenta-se um breve histórico da FAP, as habilidades necessárias para sua aplicação e a descrição de como ela foi utilizada nos atendimentos apresentados.

O livro é uma ferramenta útil para complementar a atuação clínica do analista do comportamento, e sua leitura é acessível e prazerosa. ■

#### **Referência**

MEYER, S. B. et al. *Terapia Analítico-Comportamental: Relato de casos & de Análises*. São Paulo: Paradigma, 2015

**Natália M. da Fonseca** é graduada pelo Mackenzie, especialista em Clínica Analítico-Comportamental pelo Paradigma e mestre pelo departamento de Psicologia Clínica do IPUSP, atua como terapeuta em consultório particular e dá supervisões.

Resenha do livro *Cultura, democracia e ética: reflexões comportamentalistas*, organizado por Carolina Laurenti e Carlos Eduardo Lopes. Eduem (Maringá), 2015.

Diego Mansano Fernandes



A Eduem lançou, no final de 2015, o livro *Cultura, democracia e ética: reflexões comportamentalistas*, organizado por Carolina Laurenti e Carlos Eduardo Lopes. Conforme os organizadores fazem notar na apresentação do livro, as reflexões comportamentalistas indicadas no subtítulo significam partir “com Skinner” para novas e importantes interpretações dos problemas que enfrentamos no transcurso de nossas vidas enquanto indivíduos e parte de socieda-

des e culturas; problemas esses que perpassam as dimensões da cultura, da democracia e da ética, indicadas no título da obra.

Além de Laurenti e Lopes, os organizadores, o livro conta com a participação de nomes importantes e muito ativos no cenário científico nacional, e o time reunido não desaponta: Camila Muchon de Melo, Marina de Castro, José A. D. Abib e Kester Carrara.

Laurenti e Lopes assinam o primeiro capítulo, intitulado “Reflexões comportamentalistas sobre a maldade contemporânea”. Com o objetivo de apresentar uma interpretação diferente para a maldade, tradicionalmente entendida ora como propriedade ou essência do ser, ora como um traço genético, os autores passeiam por dados históricos e sociológicos que demonstram o papel central da maldade no projeto de civilização moderna. Os autores sustentam que a maldade seria uma propriedade do comportamento e produto das relações dos indivíduos com seus contextos, e a possibilidade de construção de um mundo propício para a bondade subjaz o projeto político skinneriano – aqui explorado e endossado por ambos – calcado no controle face a face dos indivíduos e na ausência de instituições mediadoras das relações sociais.

Melo e Castro assinam o segundo capítulo, intitulado “O conceito de sobrevivência das culturas e suas implicações para uma ética skinneriana”. O debate acalorado sobre o papel da

ciência nas decisões éticas e políticas é o pano de fundo para a apresentação e discussão aprofundadas das autoras sobre os posicionamentos de B. F. Skinner, identificados como um compromisso com uma ética experimental e aplicada. Para Melo e Castro, Skinner rejeitou a dicotomia entre fatos e valores ao tratar estes como parte do comportamento humano e, assim, tomou a ciência do comportamento como uma ciência dos valores. O que se segue é uma qualificada e relevante discussão da pertinência dos posicionamentos skinnerianos quanto aos meios (ciência e tecnologia do comportamento) e aos fins (sobrevivência das culturas e da humanidade) do planejamento de práticas culturais.

Abib assina o terceiro capítulo, intitulado “Skinner, democracia e anarquia”. Com sua habitual precisão e elegância, o autor inicia sua reflexão caminhado por algumas definições de governo e suas possibilidades práticas, com destaque para a democracia. Em seguida, examina o conceito de cultura em suas manifestações dentro da literatura da Antropologia e da Sociologia. Mais adiante, a análise se detém sobre o conceito de democracia nas literaturas filosóficas e das ciências políticas. Finalmente, o autor chega ao conceito de anarquismo em suas múltiplas concepções. O fio condutor dessa caminhada é a relação que Abib faz dos conceitos de governo, cultura, democracia e anarquia com a obra de Skinner, apresentando, então, sua interpretação do projeto político skinneriano: uma defesa da radicalização da democracia, o controle face a face e a ausência das mediações das instituições sobre o comportamento das pessoas em suas relações sociais.

Por fim, intitulado “Seleção por consequências como norte funcional para políticas públicas”, o quarto capítulo é assinado por Carrara. Ao contrário do aparente pessimismo

de Skinner ao fim de sua vida quanto ao possível papel da Análise do Comportamento na construção de um mundo melhor, Carrara aposta na condição de desenvolvimento atual da Análise Comportamental da Cultura – interessada justamente nas contingências sociais entrelaçadas que compõem uma cultura – como um veículo de mudança positiva, através de reflexões teórico-metodológicas que subsidiem a experimentação e a ação prática, voltadas para a pulverização do controle explorador e da maximização das condições de igualdade e oportunidades. Escrevendo como quem tem experiência em gestão pública, Carrara sinaliza com a possibilidade de implementação gradual de um sistema baseado no modelo de seleção por consequências como princípio funcional, ou seja, com um poder público sensível aos efeitos de suas ações, atuando com base em evidências e disposto a modulações e reavaliações periódicas.

Seriam as esperanças e o otimismo de Carrara utópicos? Se nosso objetivo for ajudar, de uma forma ou de outra, a concretizar os objetivos éticos e políticos delineados no horizonte pelos textos ao longo desse livro, bem como provar que B. F. Skinner estava errado em seu pessimismo, temos aqui reunidas condições promissoras para um começo otimista. ■

## Referências

Laurenti, C. & Lopes, C. E. (Org). (2015). *Cultura, democracia e ética: reflexões comportamentalistas*. Maringá, PR: Eduem.

**Diego Mansano Fernandes** é psicólogo pela UNESP/Bauru, mestre e doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Psicologia da UNESP/Bauru. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Delineamentos Culturais (GPEDEC).

## TÓPICOS AVANÇADOS EM CLÍNICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

O curso visa a um aprofundamento teórico sobre temas tradicionais em análise do comportamento, a fim de aplicá-los a casos clínicos. Com este propósito, pretendemos, em encontros periódicos, dar subsídios para que terapeutas e estudantes possam reciclar seus conhecimentos e se apropriar de ferramentas para a produção de conhecimento a partir de sua prática clínica.

**data**  
as datas são informadas no site



[www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)  
Rua Wanderley, 611  
Perdizes São Paulo/SP  
Tel. 11 3672 0194  
CRP 06/5164-J

## LIVRARIA VIRTUAL DA ASSOCIAÇÃO PARADIGMA CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO



Somente títulos relacionados ao  
behaviorismo radical, à análise do  
comportamento e a áreas afins.

**Acesse:**

[www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)



# Aplicação

## A definição do papel do Acompanhante Terapêutico

Maria Fernanda Spinola e Marina Dantas

### Surgimento da prática do AT

A luta antimanicomial teve seu início formal na década de 1960 na Europa e nos EUA, tendo como objetivo os processos de desospitalização, desinstitucionalização e reinserção em sociedade daquele indivíduo em tratamento psiquiátrico. Esse movimento surgiu a partir do questionamento das áreas médicas e psicológicas sobre a compreensão biológica de doenças mentais e a função exercida no modelo de tratamento de saúde mental daquele momento baseado, principalmente, em internações de longo prazo (Zamignani & Wielenska, 1999).

Ao ganhar repercussão, o movimento, aos poucos, enfraqueceu essa modalidade de tratamento e desenvolveu, na América Latina, um novo tipo de espaço interventivo, chamado “comunidade terapêutica”. Nessa nova modalidade, os pacientes psiquiátricos podiam ter tratamento individualizado em hospital dia ou em regime de internação de curta duração. Para atender as demandas nesse contexto de in-

tervenção, um novo tipo de profissional precisou ser treinado. Inicialmente, ele foi definido como *amigo qualificado e auxiliar psiquiátrico* e, mais recentemente, “acompanhante terapêutico” (AT). Esses profissionais, diferentemente dos terapeutas tradicionais, passam muito tempo com os pacientes (às vezes o dia inteiro) e têm como objetivo a intervenção com vistas à reinserção do cliente em seu ambiente social.

No Brasil, todo esse processo também foi influente, porém, devido a questões políticas e sociais ligadas ao regime militar instaurado em 1964, as comunidades terapêuticas tiveram que fechar as portas. Com isso, o serviço de acompanhamento terapêutico passou a ser solicitado pelas famílias dos clientes.

### O AT na atualidade

De acordo com Zamignani e Wielenska (1999), por ser uma modalidade de tratamento que demanda carga horária considerável no tratamento de cada cliente, o serviço começou a

ser oferecido por recém-formados de cursos superiores – geralmente das áreas psiquiátrica e psicológica - supervisionados por um profissional responsável. Essa configuração beneficia o auxiliar, que busca experiência na área e inserção no mercado de trabalho, e o terapeuta e/ou psiquiatra responsável pelo caso, que obtém visão mais global do funcionamento do cliente para planejamento de intervenção mais específica e eficaz. Também beneficia o cliente que tem uma rede de atendimento mais adaptada e acessível a sua demanda.

O serviço de AT é geralmente mediado por um profissional da saúde responsável pelo caso e indicado como extensão de tratamento interventivo para atender demandas específicas do cliente em ambiente natural, já que, a princípio, o profissional encontra limitações para manejar contingências e obter resultados desejados em *setting* clínico.

Outra questão importante é a falta de parâmetros específicos para a atuação e definição do trabalho desse profissional. Isso dá margem para que diversas atividades diferentes sejam realizadas com o mesmo nome. Além disso, o AT não tem um papel definido por lei, já que não é necessária a atuação de um profissional formado ou de uma única área profissional. Também não há exigência de formação teórica, apesar de existirem diversos cursos extracurriculares, com diversas abordagens psicológicas, para formação de ATs. Por serem geralmente estudantes de psicologia ou psicólogos recém-formados, os AT's adotam o código de ética do Conselho Federal de Psicologia (CFP), onde não há nenhuma definição a respeito da

prática em AT. E como ela não é descrita, pode ser confundida com a do profissional clínico.

### **Intervenção clínica x intervenção em ambiente natural: convergências e divergências de atuação**

A intervenção clínica nos moldes da psicoterapia originou-se em outra abordagem teórica e propagou-se pelo mundo há mais de cem anos, tornando-se a modalidade mais conhecida de atendimento psicológico. Analistas do Comportamento (AC) adotaram a clínica de gabinete como parte de sua atuação e, até hoje, métodos e medidas são pesquisados e aplicados para aprimorar as técnicas utilizadas (Zamignani & Vermes, 2010).

Apesar de sua efetividade, há alguns tipos de casos (como os mais graves, clientes que não saem de casa, idosos e pessoas com desenvolvimento atípico) que não se adaptam ao atendimento em *setting* clínico. Para isso, métodos de intervenção mais específicos precisam ser utilizados (Cassas, 2013). Mas como definir em quais situações deve-se atender em clínica ou como acompanhante terapêutico?

Uma distinção baseada apenas em ambiente de atuação, apesar de inicialmente parecer óbvia, não é válida, pois um clínico pode reali-

O serviço de AT é geralmente mediado por um profissional da saúde responsável pelo caso e indicado como extensão de tratamento interventivo para atender demandas específicas do cliente em ambiente natural

zar atendimentos extraconsultório sem que seu trabalho seja caracterizado como o de acompanhante terapêutico. Essa definição é mais complexa, e se baseia na necessidade de cada demanda.

As habilidades do clínico e do AT são, em diversos aspectos, definidas como as mesmas. Ambos necessitam de: (i) noção de ética profissional; (ii) conhecimento de conceitos teórico da AC (realizando avaliações funcionais); (iii) treinamento em observação (observação de aspectos relevantes do caso); (iv) possuir técnicas de entrevista (boa comunicação e fluência verbal para garantir uma coleta de dados satisfatória e a formação de vínculo); (v) habilidades verbais e não verbais para criar boa relação terapêutica (identificando circunstâncias que geram sentimentos no profissional); (vi) capacidade de aplicação de técnicas (domínio no manejo dos procedimentos aplicados); e (vii) noções básicas de psicopatologia

Considerando que há muitas convergências nas habilidades exercidas por ambos os tipos de profissionais, percebe-se que a indicação para um clínico ou AT é definida a partir das particularidades da intervenção que mais beneficiará o cliente, sendo selecionados, assim, a partir de sua prática. Assim como o ambiente seleciona as respostas, é a demanda do cliente

e psicofarmacologia, facilitando a interação com outros profissionais da saúde (Leonardi, Borges & Cassas, 2012; Silveira, 2012; Cassas, 2013). No entanto, cada modalidade desempenhará essas habilidades em contextos e funções diferentes.

Segundo Thomaz e Nico (2007), no *setting* clínico, a principal ferramenta de intervenção do psicólogo se dá através do comportamento verbal do cliente e de comportamentos clinicamente relevantes que são evocados durante a sessão. Para tanto, é necessário que o cliente tenha um repertório verbal desenvolvido, seja capaz de emitir tatos, seguir regras formuladas em sessão e ser sensível às contingências de re-

forçamento extraconsultório, pois o clínico se limitará a orientá-lo para agir em outros ambientes. Portanto, é o comportamento verbal que norteará a prática clínica e será o instrumento de transformação na vida do cliente. Porém, nem todos os indivíduos que se beneficiam com o atendimento psicológico possuem tais repertórios.

Casos graves, geralmente, não possuem repertório de relato verbal desenvolvido, dificultando ou até mesmo impossibilitando a interação em consultório. É nesse momento que o trabalho do AT atende melhor as necessidades do cliente. As ferramentas do AT incluem a modelagem por contingências, condicionamento via modelação a interação com outras pessoas para aquisição ou refinamento de repertório, e o desenvolvimento do repertório verbal (tanto quanto possível). Também é imprescindível que o AT trabalhe bem em equipe, pois é raro

o caso em que não há envolvimento com outros profissionais, mesmo que seja apenas o supervisor (Zamignani & Vermes, 2010).

O profissional deve ter a sensibilidade para discriminar as necessidades de cada caso. Considerando que há muitas convergências nas habilidades exercidas por ambos os tipos de profissionais, percebe-se que a indicação para um clínico ou AT é definida a partir das particularidades da intervenção que mais beneficiará o cliente, sendo selecionados, assim, a partir de sua prática. Assim como o ambiente seleciona as respostas, é a demanda do cliente que selecionará a modalidade de intervenção. ■

## Referências

Cassas, F. A. (2013). *O Acompanhamento Terapêutico como prática do analista do comportamento: uma caracterização histórica com base no Behaviorismo Radical*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

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.

Silveira, J. M. (2012). A apresentação do clínico, o contrato e a estrutura dos encontros iniciais na clínica analítico-comportamental. In N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.). *Clínica analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 110-118). Porto Alegre: Artmed.

Thomaz, C. R. C. & Nico, Y. C. (2007). Quando o verbal é insuficiente: possibilidades e limites da atuação clínica dentro e fora do consultório. In D. R. Zamignani, D. R. Kovac & J. S. Vermes (Org.). *A clínicas de portas abertas: Experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório*. (vol 1, 1ª ed., pp. 47-76). Santo André: ESETec Editores Associados.

Zamignani, D. R. & Vermes, J. S. (2010). O acompanhante terapêutico e suas fronteiras com a terapia tradicional. In I. Londero. (Org.). *AT - Acompanhamento Terapêutico: teoria e técnica na terapia comportamental e cognitivo-comportamental* (pp.13-24). São Paulo: Editora Santos. Zamignani, D. R. & Wielenska, R. C. (1999). Redefinindo o Papel do Acompanhante Terapêutico. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição* (vol. 4, 1ª ed., pp. 157-165). Santo André: Arbytes.

**Maria Fernanda Spinola e Castro** possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Curso o Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório na Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, monitora do Curso de Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório pela Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atua como Acompanhante Terapêutica.

**Marina Dantas** possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Curso o Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório, e também o curso de Qualificação Avançada em Clínica Analítico-Comportamental pela Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, monitora do Curso de Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório e Pesquisadora colaboradora da Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atua como terapeuta Analítico-Comportamental e Acompanhante Terapêutica.

# Discutindo questões teóricas

## A formação do *self* segundo perspectivas da Análise do Comportamento<sup>1</sup>

Marina Dantas; Ana Carolina Macchione e Roberto Banaco

Alguns analistas do comportamento se propuseram a descrever como um indivíduo aprende a se relacionar consigo mesmo, a se descrever e tomar consciência de si. Serão apresentadas aqui, brevemente, algumas propostas fundamentais para os analistas do comportamento abordarem essa questão.

Skinner (1991) propõe que para compreender o comportamento humano, deve-se considerar a seleção concomitante de três níveis: a seleção natural que origina um organismo agente em seu ambiente; o condicionamento operante que a partir da interação desse organismo com o seu ambiente origina um repertório denominado como pessoa; e a história de evolução da cultura com a qual a pessoa interage, em um processo verbal que origina o “eu” ou “*self*”. Para compreender a construção do *self*, portanto, deve-se considerar o papel selecionador que o ambiente exerce desde os primeiros meses de vida do organismo humano.

Auto-observação é um dos repertórios necessários para que o indivíduo seja capaz de responder sob controle de si mesmo. A partir de múltiplos treinos, em que se reforça a imitação de um modelo, é esperado que o indivíduo se comporte respondendo às situações de acordo com o seu próprio corpo (reconhecendo seus eventos privados) e não mais apenas sob controle do outro.

Em seguida, com a instalação do comportamento verbal vocal, o comportamento de descrever “o que está sendo feito” permite que a auto-observação se torne mais frequente. Desde muito cedo, a comunidade questiona o indivíduo sobre o porquê de se comportar de tal forma em determinadas situações. Das respostas emitidas, costumam ser reforçadas aquelas que se referem aos seus próprios estados privados e às variáveis que os controlam.

Törneke (2010) também descreve que o ambiente social é o principal mediador na construção do “eu”. Uma criança aprende a ta-

tear sobre seu “eu” como parte de seus comportamentos públicos e privados. Essa descrição vai ganhando complexidade quando o ambiente exige e permite que a criança amplie o seu enquadramento relacional. Por exemplo: além de ser treinada e reforçada por descrever “eu”, é também reforçada por descrever sua perspectiva do “eu - aqui/agora” e também será estimulada a utilizar as perspectivas do “você/lá”. Quando a criança é capaz de responder a essa diferença entre perspectivas, diz-se que emerge uma perspectiva de “eu” particular e única.

Assim, enquadramentos comportamentais privados são comportamentos experimentados pelo indivíduo que ocorrem à medida que se aprende a enquadrar relacionalmente, possibilitando a formação de três sentidos de *self/eu*: “eu como conteúdo”; “eu como processo” e “eu como contexto” (Törneke, 2010).

Törneke (2010) e Luciano, Valdivia-Salas & Ruiz (2012) mencionam esse processo no conceito de “eu como conteúdo”, ressaltando que o ambiente social é capaz de descrever a perspectiva e as consequências do “eu” de outro indivíduo, mas não de observar ou experienciar essa perspectiva do outro - esse *locus* - que só é acessível ao próprio indivíduo que se comporta. Essa perspectiva corresponde à localização física da atividade privada (sentir, ver, ter) e, quando estabelecido esse tipo de relação, a unidade de resposta “eu” assume o controle de estímulos do *locus*, num quadro dito como não patológico ou normal (Kohlenberg, & Tsai, 2001).

É possível relacionar o conceito acima descrito ao de auto-observação proposto por Skinner (1991) e ao Estágio I de desenvolvimento do *self* proposto por Kohlenberg e Tsai (2001): o cuidador estabelece um papel impor-

tante quando ensina a criança a falar, nomear e descrever estímulos do mundo.

Com isso, a partir de sua experiência única de contato com o mundo, o ouvinte desenvolve uma perspectiva especial de relação com estímulos públicos externos. Os estímulos privados, acessíveis apenas a ele, são associados às orientações públicas apresentadas pela comunidade verbal, compreendidas como grandes unidades funcionais, possibilitando que o indivíduo passe a incluí-los quando ocorre o nomear e descrever estímulos do mundo. Um exemplo: na presença de um cachorro, o indivíduo 1 fornece o modelo: “eu vejo cachorro”, esperando que o indivíduo 2 diga “eu vejo cachorro”. Ao emitir um tato, o indivíduo 2 passa a descrever um estímulo externo presente (cachorro), acompanhado de aspectos externos de orientação (descrição do falante). Em um primeiro treino, a perspectiva que o indivíduo 1 tem em relação ao estímulo público que está descrevendo não será a mesma que o indivíduo 2 tem desse estímulo (Kohlenberg & Tsai, 2001).

Törneke (2010) e Luciano et al. (2012) descrevem em seguida o “eu como processo”: os conteúdos particulares ao *locus* de uma perspectiva do “eu” compõem o que só pode ser

Uma criança aprende a tatear sobre seu “eu” como parte de seus comportamentos públicos e privados.

observado a partir do próprio indivíduo que experiencia o aqui-agora. Saber o que se sente diante das experiências pode ser útil tanto para o indivíduo quanto para o ambiente social, tal qual uma predição de como esse indivíduo se comportará em situações semelhantes futuras.

Em um contexto específico, o falante é o mediador das consequências que podem estar especificadas por ele na regra. Inicialmente, o

falante descreve ao ouvinte contingências diretas de reforço para que ele se engaje na tarefa especificada. Por exemplo: a mãe dizer para a criança que é importante para a sua saúde comer vegetais servidos no almoço e a criança obedece à regra por haver consequências aversivas sociais caso não a siga. Nesse exemplo, é possível notar que não há, na regra, especificação para os três elos da contingência natural: a criança é exposta a uma regra na qual as consequências descritas (é importante para a sua saúde) são atrasadas.

Segundo esses autores, após o treino de múltiplos exemplares em que a criança consegue adquirir a habilidade para abstrair outras relações (enquadramento relacional), a regra poderá se tornar gradativamente complexa: o ouvinte fica totalmente sob controle do falante, que é o mediador entre o seu responder e as consequências de sua ação.

Ocorre também, paralelamente, um treino para que, com o tempo, a criança seja capaz de formular as próprias regras, e seja capaz de segui-las, para produzir reforço natural e não mais responder apenas sob controle do reforço arbitrário e/ou generalizado por cumprir a regra.

Kohlenberg e Tsai (2001) descrevem o Estágio II de formação do *self*, quando o ouvinte já adquiriu uma quantidade considerável dessas unidades funcionais maiores (“eu vejo o cachorro, eu vejo o carro, eu vejo a mamãe”), nas quais ficou sob controle de estímulos externos associados às suas próprias perspectivas e se tornou capaz de relatá-los. É possível que esse indivíduo estabeleça novas combinações e consiga, agora, tatear novos estímulos (“eu vejo X”). Diz-se, então, que a unidade funcional menor “eu vejo” emerge, ficando sob controle de estimulação privada, pois esta é o elemento comum entre outras respostas de “ver” algo. Nesse momento, des-

crever um estímulo torna-se uma combinação de duas unidades menores na qual “cachorro” é tateado sob controle desse estímulo público, associado ao tato “eu vejo” do comportamento privado de ver, sem ser preciso passar um novo treino (Kohlenberg, & Tsai, 2001).

Após múltiplos reforços por seguir regras, espera-se que o indivíduo obtenha reforço natural como consequência e não mais reforços arbitrários e/ou generalizados. Por exemplo, a criança lavar as mãos depois de ir ao banheiro para se sentir higienizado e não porque os pais a mandaram fazer isso.

Skinner (1991) propõe o conceito de “eu responsável”, em que descreve o poder da cultura no controle dos comportamentos de seus indivíduos. Esta fortalece padrões comportamentais considerados úteis ou desejáveis e se utiliza de estímulos aversivos para conter os indesejáveis, a partir de regras estabelecidas previamente, tornando o indivíduo responsável por seus comportamentos.

Skinner (1991), em o “eu racional”, afirma que emitir comportamentos sob controle de normas, regras ou leis não produz o mesmo efeito do que emitir comportamentos sob controle de estimulação privada e reforçado naturalmente pelas próprias contingências. Indivíduos que formulam as próprias descrições, comportam-se de maneira racional, de modo que, quando questionados sobre os motivos que os levaram a agir daquela maneira, são capazes de descrever a função da variável da qual estiveram sob controle.

No Estágio III de desenvolvimento do *self* proposto por Kohlenberg e Tsai (2001), espera-se que a criança estabeleça uma noção de “eu”, a partir de várias descrições de “eu x”, onde em “x” caberia as diversas percepções do eu – como sinto, vejo, tenho, quero, etc. – estas últimas entendidas como unidades mais singulares do “eu”.

Os estímulos públicos são utilizados para ensinar e modelar as respostas de fatos da perspectiva da criança de: “você quer chocolate”, “você vê a bola”, “você sente tristeza” versus “eu quero chocolate”, “eu vejo a bola”, “estou triste”. Agora, essa perspectiva do “eu” abarca componentes públicos e privados, incluindo características específicas do lugar no espaço que a criança ocupa em relação aos outros: aqui x lá.

Dessa mesma forma, o conceito de “eu como contexto” (Törneke, 2010; Luciano et al., 2012) completaria a compreensão dessa fase de desenvolvimento ao enfatizar a importância do repertório, de descrever suas próprias histórias e experiências, mantido pelo ambiente social. Saber descrever seus comportamentos, efetivamente, pode reduzir o tempo necessário para que a comunidade obtenha informações sobre o indivíduo, já que o treinou desde criança para essa construção útil de descrição e percepção sobre o seu próprio “eu”, tornando-o mais autoconsciente no que diz respeito ao seu comportamento e suas variáveis de controle.

Todas as referências citadas utilizam conceitos que descrevem processos de inter-relações mediadas verbalmente para explicar

a origem do *Self*. Mas é possível concluir que as referências utilizadas lançam mão de denominações diferentes para descrever o conjunto de contingências que propicia esse processo de formação.

O comum entre todas é que, por meio da instalação do relato verbal sobre o mundo e sobre si, o indivíduo começa a responder e a conhecer sobre uma parte importante do mundo: si mesmo (*self*). A maneira pela qual o seu am-

Por meio da instalação do relato verbal sobre o mundo e sobre si, o indivíduo começa a responder e a conhecer sobre uma parte importante do mundo: si mesmo.

biente seleciona o seu padrão comportamental de autoconhecimento será responsável por compor sua pessoa, e como esse indivíduo se desenvolve e lida no presente com o seu “eu”. ■

1 Este texto é uma parte modificada e reduzida da monografia intitulada “Transtorno de Personalidade: Compreendendo a formação do *self* a partir de propostas Analítico-Comportamentais”, apresentada ao Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento como parte dos requisitos para obtenção do título de qualificação avançada em Clínica Analítico Comportamental pela primeira autora, orientada pela segunda.

## Referências

Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (2001). *Psicoterapia Analítica Funcional: O self* (R. R. Kerbauy, trad. ). Santo André: ESETec. (Obra original publicada em ano de publicação)

Luciano, C., Valdivia-Salas, S., & Ruiz, F. J. (2012). The self as the context for rule-governed behavior. In L. McHugh & I. Stewart (Eds.). *The self and perspective taking: Research and applications* (pp. 143-160). Oakland, CA: Context Press.

Skinner, B. F. (1989). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1953).

Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva* 9(1), 129-137. (Trabalho originalmente publicado em 1981).

Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1974).

Skinner, B. F. (1984). The operational analysis of psychological terms. *Behavior and Brain Sciences*, 7(4), 547-553 (trabalho originalmente publicado em 1945).

SKINNER, B. F. (1991a) O Eu iniciador. In *Questões recentes na Análise Comportamental*. Campinas, SP: Editora Papirus. (p. 43-51).

Törneke, N. (2010). *n Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

Törneke, N., Luciano, C., & Valdivia-Salas, S. (2008). Rule-governed behavior and psychological problems. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 141-156.

**Marina Dantas** possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Coursou o Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório, e também o curso de Qualificação Avançada em Clínica Analítico-Comportamental pela Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, monitora do Curso de Aprimoramento em Acompanhamento Terapêutico e Atendimento Extraconsultório e Pesquisadora colaboradora da Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Atua como terapeuta Analítico-Comportamental e Acompanhante Terapêutica.

**Ana Carolina Ceneviva Macchione** é psicóloga pela PUC-Campinas, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP, especialista em clínica analítico-comportamental e pós-graduada em clínica infantil no Centro Paradigma, onde, atualmente, é professora da disciplina de Análise de Contingências: da avaliação à intervenção e supervisora clínica dos cursos de aprimoramento em terapia infantil e de qualificação em clínica analítico-comportamental. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em análise do comportamento e terapia analítico-comportamental.

**Roberto Alves Banaco** é psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), Mestre em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1984) e Doutor em Ciências (área de concentração: Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1988). Atualmente é diretor acadêmico / professor da Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do comportamento, análise experimental do comportamento, terapia comportamental, behaviorismo radical e análise do comportamento aplicada. Membro do Conselho da Sociedade Brasileira de Psicologia e Membro do Conselho da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, atuando também em sua Comissão de Acreditação de Analistas do Comportamento.

# Análise do comportamento e infância

A importância da orientação dos pais na terapia infantil: por qual motivo e como fazer

Clarissa Moreira Pereira

Para a Análise do Comportamento, a compreensão de qualquer comportamento deve levar em conta o ambiente em que o indivíduo está inserido. No caso da criança, o ambiente é, em grande parte das vezes, o próprio comportamento dos pais e dos familiares. Na terapia infantil, portanto, a família precisa ser compreendida para que a análise funcional contemple todas as variáveis relevantes ao comportamento a ser trabalhado (Naves & Vasconcelos, 2008).

Ensinar os pais a analisar funcionalmente o comportamento dos filhos seria um dos passos importantes a ser contemplado na orientação parental<sup>1</sup>. Quando os pais compreendem quais são os contextos evocativos de certas respostas e os possíveis reforçadores que as mantêm, torna-se possível que a manipulação dessas variáveis em ambiente natural ocorra, aumentando o alcance da terapia infantil.

Como no caso da criança essas variáveis são, muitas vezes, o próprio comportamento dos pais, faz-se necessário um segundo passo: a análise funcional do comportamento dos pais e seu entrelaçamento com os comportamentos dos filhos.

Algumas ferramentas podem ser utilizadas para ajudar na realização desse trabalho. Uma delas é o registro do comportamento da criança realizado pelos pais. Esse registro precisa ser modelado, uma vez que a maioria dos pais não apresenta a compreensão do que poderiam ser as variáveis antecedentes e consequentes, e nem mesmo do que se ca-

Ensinar os pais a analisar funcionalmente o comportamento dos filhos seria um dos passos importantes a ser contemplado na orientação parental

racteriza como comportamento. É necessário esclarecer que antecedentes seriam todas as variáveis que estão presentes ou que ocor-

rem antes da resposta: o lugar em que estão, as pessoas presentes, se alguma demanda foi apresentada, qual era a atividade que a criança realizava naquele momento, que mudanças precederam o comportamento etc.. As variáveis subsequentes seriam todas aquelas que ocorrem depois do comportamento: qual foi a reação das pessoas presentes, que mudanças ocorreram na atividade que a criança estava realizando, se houve punição ou castigo e por parte de quem ocorreu, se a demanda foi retirada etc.. A descrição da resposta também precisa ser ensinada aos pais, que muitas vezes apresentam confusão ao relatar o que a criança fez. Descrições genéricas são de pouca ajuda, portanto os pais precisam ser instruídos a prestar atenção ao que estão chamando de “agressividade”, por exemplo: a criança xingou alguém? Que palavras usou? Ou ela empurrou, chutou as pessoas ao redor? Quando dizem que a criança é “preguiçosa”, querem dizer que ela não faz a tarefa de casa ou que não arruma seu quarto?

Esse tipo de descrição pode ser encorajado utilizando-se folhas de registro em que o que deve ser registrado esteja descrito detalhadamente, da maneira como fora aqui colocado. Além disso, o terapeuta deve (ou pode) realizar alguns registros junto aos pais, dando o modelo de como preencher, também auxiliando na identificação das variáveis de controle por parte deles.

Uma vez levantadas hipóteses funcionais para o comportamento da criança, faz-se necessária a análise funcional do comportamento dos pais que pode estar funcionando como antecedente ou consequente. É de extrema importância identificar com os pais que o comportamento da criança funciona como antecedente para o seu comportamento e que, geralmente, o que eles fazem está sob controle de uma operação motivadora aversiva, a saber, o próprio

comportamento da criança. Nesses casos, seu comportamento é negativamente reforçado pelo término do comportamento inadequado do filho, quando, por exemplo, reforçam uma birra; ou punem com castigo um comportamento que querem que pare de ocorrer. Cabe ao terapeuta, aqui, trazer algumas discussões importantes: o que o pai quer ensinar? Que função de estímulo quer adquirir com relação ao filho, aversivo ou reforçador positivo?

Para fazer essas discussões, o uso de ferramentas como livros e vídeos pode ser de grande auxílio. Livros que discutem práticas parentais numa linguagem acessível podem ser recomendados pelo terapeuta e discutidos em sessão de orientação. Por exemplo, *Pais Liberados, Filhos Liberados*, de Adele Faber e Elaine Mazlish, apresenta discussões realizadas em grupos de pais para compreensão e mudança de práticas parentais com o objetivo de tornar os filhos mais livres, autênticos e confiantes. Outro material interessante para passar para os pais é o livro *Brincando e aprendendo as habilidades sociais*, de Ana Paula Casagrande Silva, Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette. Nesse livro, pais são instruídos sobre como ajudar os filhos na aprendizagem de habilidades sociais, e pode ser recomendado pelo terapeuta para casos em que esse repertório esteja deficitário na criança. Vídeos também podem ter uma dessas duas funções: compreender o porquê, o benefício da mudança de determinadas práticas parentais; e ensinar o como, o que deve ser feito pelos pais para a produção das mudanças. Vídeos de entrevista com educadores podem cumprir a primeira função (de compreensão teórica do que se deve fazer). Já vídeos de cenas de interação ou histórias baseadas em metáforas da vida diária ou problemas de relacionamento podem cumprir a segunda.

Além dos materiais que podem ser fornecidos aos pais para a compreensão e mudança dos comportamentos dos filhos, outra possibilidade para ensinar um melhor manejo por parte deles é a modelagem e modelação que podem ser feitas realizando-se conjuntamente a sessão com os pais e os filhos. O terapeuta deve preparar uma atividade em que consiga evocar comportamentos adequados da criança para, por exemplo, dar o modelo aos pais de como reforçar diferencialmente esses comportamentos – modelação.

Pode também combinar com os pais, antecipadamente, de que maneira eles devem reagir a cada comportamento da criança, e reforçar diferencialmente os comportamentos dos pais que cumpram essa função – modelagem.

Algumas questões importantes a respeito da orientação de pais merecem consideração. Há famílias em que outros membros, que não os pais, ocupam a função de cuidadores. Podem ser os avós, vizinhos, babá e irmãos mais velhos, dentre outros, e nesses casos é importante considerar a possibilidade de que essas pessoas participem da orientação. O mesmo percurso descrito para a orientação de pais pode ser adotado com quaisquer dessas pessoas, tomando-se o cuidado de que a família esteja de acordo com tal procedimento.

Outro ponto importante refere-se ao fato de que muitas vezes uma criança é atendida em terapia, mas há outros irmãos que tornam-se objeto de análise na orientação parental. Conforme colocado no início desse texto, é

importante reconhecer na família importantes variáveis de controle do comportamento, sendo que outros irmãos também poderão fazer, e com frequência farão, parte da análise funcional do comportamento da criança em atendimento. Além disso, regras gerais de comportamentos em casa ou com relação ao que é ou não permitido pelos pais precisam apresentar

O terapeuta deve preparar uma atividade em que consiga evocar comportamentos adequados da criança para, por exemplo, dar o modelo aos pais de como reforçar diferencialmente esses comportamentos.

consistência e, dessa forma, devem servir para todos os filhos. Portanto, não existe a regra de que a orientação seja dirigida apenas com relação ao comportamento da criança sendo atendida pelo terapeuta.

Uma dificuldade muitas vezes encontrada na orientação de pais refere-se à sessão de pais adquirir função de terapia de casal e os pais trazerem questões do relacionamento entre eles. Cabe ao terapeuta acolher relatos

Uma dificuldade muitas vezes encontrada na orientação de pais refere-se à sessão de pais adquirir função de terapia de casal e os pais trazerem questões do relacionamento entre eles.

importantes, uma vez que estão sendo trazidos, e direcionar sua compreensão e manejo para o foco familiar. Possivelmente, os problemas entre os pais afetam os demais membros da família e, mantendo a preocupação nessa direção, o terapeuta consegue trabalhar as questões trazidas, promovendo as mudanças necessárias para a melhor interação familiar como um todo.

Certamente, diversos outros aspectos da orientação de pais não foram aqui abordados, mas o objetivo do texto era ilustrar a importância da participação da família em mudanças comportamentais da criança e algumas formas de tornar isso possível. Não se pretendeu aqui, de forma alguma, esgotar as possibilidades. Espera-se apenas ter provocado no leitor reflexões importantes acerca do trabalho com famílias e dado ideias de por onde começar. ■

1 Um material interessante para compreensão de como realizar o ensino de análise funcional é o artigo de Del Prette (2011).

### Referências

- Del Prette G. (2011). Treino didático de análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2, 53-71.
- Faber, A. & Mazlish, E. (1985). *Pais liberados, filhos liberados*. São Paulo: Ibrasa.
- Naves, A. R. C. X. & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: Contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4 (1), 13-25. <http://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/841/1199>.
- Silva, A. P. C; Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2013). *Brincando e aprendendo as habilidades sociais*. Jundiaí: Paco Editorial.

**Clarissa Moreira Pereira** possui graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Especialista em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela USP (2007). Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP (2009). Doutora em Psicologia Experimental pela USP (2015). Atualmente é coordenadora, professora e supervisora no curso de aprimoramento em Orientação Parental no Paradigma: Centro de Ciências do Comportamento, professora e orientadora de monografia nos cursos de qualificação avançada em Terapia Comportamental e Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista de mesma instituição.

O Cinema Paradigma abre as portas da Associação Paradigma para a comunidade, oferecendo conhecimentos da psicologia, especialmente da análise do comportamento, para a compreensão dos fenômenos do cotidiano. Representa uma atividade de responsabilidade social, contribuindo mensalmente com donativos para entidades assistenciais.

O Cinema Paradigma utiliza filmes como meio de reflexão e interpretação de temas relevantes sob a ótica da teoria analítico-comportamental. A partir de boas obras do cinema, profissionais de destaque na análise do comportamento discutem temas de nossa cultura e sociedade. As datas são divulgadas no site, e a inscrição é um quilo de alimento não perecível, ou uma lata de leite em pó. Como as vagas são limitadas, solicitamos que os interessados se inscrevam com antecedência no nosso site.

Confira as datas no site:  
[www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)

# cinema



paradigma



centro  
**paradigma**  
ciências do comportamento

# Análise do Comportamento e Sociedade

Good Behavior Game: uma (outra) possibilidade de prevenção e de promoção de comportamento pró-social em larga escala no Brasil?

Thiago Calegar, Candido V. B. Pessoa e Roberta Kovac

Em seu livro *The Nurture Effect: How the Science of Human Behavior Can Improve Our Lives and Our World*, Biglan (2015) afirma que auxiliar os professores a deixarem de punir cada vez mais e passarem a usar o reforço positivo para estimular (*to nurture*) comportamento pró-social é um dos maiores problemas que os pesquisadores da área da educação têm encontrado. Logo adiante, ele descreve o *Good Behavior Game* (GBG) como “um dos mais importantes empreendimentos (*developments*) na utilização do reforço para promover cooperação e autorregulação” (p. 69).

O GBG originou-se nos Estados Unidos e tem sido tradicionalmente aplicado em escolas de ensino fundamental I. O programa foi aplicado pela primeira vez em uma turma de 4ª série com o objetivo de reduzir comportamentos de indisciplina entre as crianças e se mostrou efetivo de forma imediata (Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Ao longo dos anos, o GBG foi replicado (às vezes com pequenas va-

riações) em seu país de origem e outros, como Holanda, Bélgica e Sudão, apresentando assim evidências interculturais de efetividade.

Kellam e Anthony (1998) relataram os primeiros resultados de longo prazo do GBG, provenientes de um estudo randomizado controlado que foi realizado em Baltimore, EUA, com 2.311 crianças. Os resultados indicaram que, seis anos após participarem do GBG, meninos estavam menos propensos a experimentar tabaco. Kellam et al. (2008) acompanharam os participantes até o início da fase adulta, quando já tinham entre 19 e 21 anos, a fim de investigar os efeitos cumulativos do GBG em diversas esferas. Os autores descobriram correlações significativas entre participar do GBG e menores incidências de abuso e adição à drogas (incluindo álcool), de uso diário de tabaco e de prevalência de transtorno de comportamento antissocial entre meninos. Na mesma amostra de participantes, Poduska et al. (2008) encontraram efeitos positivos sobre a demanda por

serviços para tratamento de problemas emocionais e de comportamento e Wilcox et al (2008) identificaram menores incidências de ideação e tentativa de suicídio.

A literatura do GBG também relata efeitos positivos sobre o desenvolvimento de déficit de atenção em crianças que apresentavam tendências moderadas deste problema em estudos com crianças na Holanda (Lier, Sar, Muthén, & Crijnen, 2004) e resultados favoráveis em relação à frequência com que professores belgas passaram a fazer elogios aos seus alunos (Leflot et al., 2010).

Em sua versão mais clássica, o GBG envolve a formação de equipes de cinco ou seis crianças dentro da sala de aula que competem por premiações entregues pelos professores ao final do dia ou da semana. As premiações variam de adesivos e borrachas até atividades extracurriculares, como participar de projetos especiais na escola planejados pelos educadores. Em algumas replicações, permissão para sair mais cedo para o recreio e para ir à escola com roupas diferentes também foi utilizada como forma de premiação. Para vencer, os membros das equipes precisam se comportar de acordo com algumas regras estabelecidas por um adulto da escola (em geral, os professores) ou em conjunto com os alunos.

As regras especificam comportamentos que devem ser praticados. Em geral, a cada vez que uma criança é observada emitindo um comportamento que não era para ser emitido, um ponto é computado *para o grupo todo*. As equipes vencedoras são aquelas que acumulam menos pontos. O GBG é jogado em alguns dias da semana e, sempre que ele é iniciado, o professor avisa de seu início e descreve as regras.

No Brasil, os esforços na implementação do GBG em escolas públicas têm um precedente. Desde o final de 2013, o Ministério da Saúde, em colaboração com a Universidade Federal de Santa Catarina, tem implantado em algumas escolas municipais do país uma versão clássica do GBG conhecida por *Jogo Elos: Construindo Coletivos*.

Unindo achados de pesquisa sobre a origem de diversos problemas psicológicos e comportamentais aos resultados de efetividade do GBG na prevenção de pelo menos alguns desses problemas, um esforço inédito está sendo feito pela Secretaria de Educação da cidade de Barueri (oeste da capital São Paulo) com a colaboração da Associação Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento e em parceria com as secretarias de Cultura e Turismo e Promoção Social do município, o 18º Grupamento de Bombeiros da Polícia Militar, as ONGs Associação Cristã de Moços (ACM), Sociedade Bíblica do Brasil, Associação para Proteção das Crianças e Adolescentes (CEPAC) e Associação de Apoio à Família (SAF), o Grupo Escoteiro Bandeirantes e o Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas (COMAD). O objetivo maior é implementar e avaliar uma versão modificada do GBG em duas turmas de terceiro ano em uma esco-

*Espera-se, assim, fomentar a construção de uma rede preventiva dentro do município, que tenha como meta reconhecer e reforçar comportamentos pró-sociais.*

la da rede municipal de ensino. As principais mudanças propostas nessa versão consistem em (i) promover comportamentos pró-sociais em seu sentido mais amplo (e.g., pedir desculpas, emprestar o material escolar, brincar com o colega na hora do recreio e ajudar o colega com a lição); (ii) envolver professores e pais

como participantes do jogo; e (iii) engajar outros setores do poder público e da sociedade civil organizada para fornecer consequências positivamente reforçadoras para as crianças em forma de atividades recreativas. Espera-se, assim, fomentar a construção de uma rede preventiva dentro do município, que tenha como meta reconhecer e reforçar comportamentos pró-sociais. A importância de se reforçar esse tipo de comportamento reside no fato de que ele é o alicerce de uma sociedade preocupada com prevenção e, assim, deve formar a base de programas preventivos (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012).

Genericamente, comportamentos pró-sociais podem ser definidos como aqueles que trazem benefícios para o outro (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011). As modificações acima propostas também estão orientadas por achados de pesquisas que mostram que os comportamentos saudáveis e problemáticos estão inter-relacionados (Biglan & Cody, 2003; Flay, 2002; Jessor & Costa, 1993; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990) e são determinados por fatores contextuais ambientais comuns (Petraits et al., 1995; Flay, 2002; Biglan, 2009). Embora estes fatores que contribuem para o desenvolvimento de problemas psicológicos e comportamentais entre crianças e adolescentes sejam diversos, os contextos que no momento merecem maior prioridade são o familiar e o escolar (Biglan et al., 2012).

Dessa forma, o Brasil parece ter iniciado sua caminhada rumo à implementação de programas preventivos (em larga escala) para crianças e com validação empírica. Quiçá, esses esforços iniciais resultem em uma política pública robusta e fomentem o desenvolvimento de uma ciência preventiva no país. Cabe a nós, analistas do comportamento, unirmos esforços com pessoas de outros setores da sociedade

para ajudar as escolas brasileiras a serem mais “nutridoras”, contribuindo assim para o desenvolvimento psicológico e comportamental de nossas crianças e adolescentes. ■

Referências no site: [www.paradigmaac.org](http://www.paradigmaac.org)

**Thiago Calegari** é servidor da Secretaria de Educação de Barueri e coordena a implementação do Good Behavior Game. É também mestrando profissional em Análise do Comportamento Aplicada no Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento.

**Candido V. B. Pessoa** possui graduação em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1990), mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professor da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e professor do Paradigma Centro de Ciências do Comportamento. É orientador de mestrado no Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento de repertórios individuais e processos grupais.

**Roberta Kovac** possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente está cursando o doutorado no Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo. É coordenadora acadêmica e docente no Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: terapia comportamental, eventos encobertos, trabalho no ambiente, equipe multiprofissional, RFT (Teoria das Molduras Relacionais) aplicada à clínica e Terapia de Aceitação e Compromisso. Também possui experiência em formação em Psicologia e formação em Análise do Comportamento.

# Análise do Comportamento e Sociedade

## Emprego Apoiado: Uma estratégia de inclusão baseada em reforço positivo

Livia Rech de Castro e Candido V. B. B. Pessôa

A análise do comportamento aplicada às organizações pode se basear em uma utopia: o aumento do reforço positivo no ambiente de trabalho (e.g., Daniels & Bailey, 2014). O uso desse tipo de controle do comportamento não é, *necessariamente*, um bom valor (e.g., Skinner, 1977/1978). Mas, dada a nossa impressão pessoal de que ele ainda não é uma solução tão usada no ambiente organizacional, achamos que vale a pena tentar. Uma forma de fazer isso é promovendo a inclusão pelo emprego apoiado, como descreveremos adiante.

A Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991 – ou “Lei de Cotas”, como é popularmente conhecida – prevê, especialmente no Artigo 93, que empresas de médio e grande porte, a depender de seu número total de funcionários, devem reservar uma parcela de postos de trabalho para pessoas com algum tipo de deficiência, sob penalidade de multa. Entretanto, muitas vezes, a contratação do profissional com deficiência ocorre apenas por força das questões burocráticas impostas pela legislação (Campos, Vasconcellos & Kruglianskas, 2013). Para analistas do compor-

tamento, isso pode evidenciar um paradigma de reforço negativo, em que contratar pessoas com deficiência fica sob controle apenas da eliminação da ameaça de multa imposta pela lei.

Uma inclusão efetiva propõe a superação da concepção de diferença enquanto problema ou doença, uma vez que entende o processo como uma possibilidade de abertura dos espaços sociais, como empregos formais, garantindo o direito do cidadão de acessar os recursos de sua comunidade (Bartalotti, 2010). Por sua vez, a inclusão no mercado de trabalho tem importância política, cultural, social e econômica, pois a sociedade tem suas estruturas sustentadas pelo trabalho. Do ponto de vista

Uma inclusão efetiva propõe a superação da concepção de diferença enquanto problema ou doença.

social, todo cidadão, com ou sem deficiência, usa o trabalho para acessar os bens disponíveis no mundo, além de participar da construção da sociedade (Monteiro, Oliveira, Rodrigues & Dias, 2011). Assim, um paradigma de inclusão que procure se basear em reforço positivo deve preconizar, por um lado, (i) a oportunidade

do desenvolvimento de habilidades das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho e, por outro, (ii) a inclusão de indivíduos com deficiência como uma maneira de aumentar a qualidade do ambiente de trabalho na organização, ao ser mais variado, abrangente e colaborador com uma economia em que cada vez mais agentes possam participar.

Uma forma de atingir a inclusão como aqui defendida é a utilização do conceito de “emprego apoiado”. A inclusão sob os moldes do emprego apoiado objetiva a inserção no mercado de trabalho competitivo de pessoas com alguma dificuldade de aprendizagem, entendendo

A inclusão sob os moldes do emprego apoiado objetiva a inserção no mercado de trabalho competitivo de pessoas com alguma dificuldade de aprendizagem, entendendo seus interesses, habilidades e necessidades de apoio.

seus interesses, habilidades e necessidades de apoio. O emprego apoiado tem como premissa realizar o treinamento das habilidades profissionais nos próprios locais de trabalho, invertendo uma lógica inicial de “treinar-colocar” para “colocar-treinar”. Atende-se, assim, a um possível déficit no repertório de generalização que pessoas com deficiência intelectual podem vir a apresentar (Betti, 2014).

Segundo Wehman (2012), todas as partes envolvidas no emprego apoiado obtêm benefícios provenientes do emprego formal, se comparado a um trabalho protegido (não formal). Essa modalidade de trabalho proporciona à pessoa com deficiência benefícios e dignidade provenientes de um emprego remunerado. Com o emprego apoiado, o empregador recebe um bom empregado e apoio especializado para a aquisição de trabalho e comprometimento da família. A família, por sua vez, é capaz de ver o familiar recém-contratado em um papel

totalmente competente no local de trabalho. Finalmente, os contribuintes tendem a gastar menos dinheiro para amparar o indivíduo, se comparado a um programa de trabalho segregado (Wehman, 2012).

Betti (2014) aponta o conceito de emprego apoiado, surgindo nos Estados Unidos no final da década de 1970, para corroborar a inclusão laboral das pessoas com deficiência intelectual. Em sua maioria, pessoas com deficiência não tinham acesso ao mercado de trabalho formal, precisando de apoios para sua inserção. Na *Análise do Comportamento Aplicada*, o emprego apoiado foi tema de uma edição especial do *Journal of Applied Behavior Analysis* (Rusch & Hughes, 1989) com uma dezena de artigos abordando assuntos ligados ao conceito, tais como solução de problemas, análise de pacotes de intervenção e custos e benefícios.

Os autores deste artigo, motivados em levantar mais dados científicos sobre a efetividade desse modelo de inclusão, vêm desenvolvendo a pesquisa *Adaptação no ambiente de trabalho de pessoas com síndrome de Down: Análise do Comportamento e Emprego Apoiado*, no Programa de Mestrado Profissional em *Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma*. O estudo tem como objetivo desenvolver e validar apoios enquanto adaptações no ambiente de trabalho que alterem o desempenho de pessoas com síndrome de Down. Espera-se que, quando finalizada, a pesquisa possa ser utilizada para favorecer práticas inclusivas efetivas a partir de ferramentas da análise do comportamento.

Certamente, nosso estudo não esgotará o assunto. Muitos outros se fazem necessários para a compreensão e sistematização da inclu-

## Referências

- Bartalotti, C. C. (2010). *Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?* São Paulo: Paulus.
- Betti, A. P. (2014). Perspectivas do Emprego Apoiado. *Revista Deficiência Intelectual*, 4, 12-16.
- Campos, J. G. F., Vasconcellos E. P. G. & Kruglianskas, G. (2013). Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. *Revista Administração*, 48, 560-573.
- Daniels, A. C. & Bailey, J. S. (2014). *Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness. Fifth edition, Revised.* Atlanta, GA: Performance Management Publications Inc.
- Lei Federal nº 8213, de 24 de julho de 1991* (1991). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF.
- Mazzotta, M. J. S. & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20, 377-389.
- Monteiro, L. B., Oliveira, S. M. Q. Rodrigues, S. M. & Dias, C. A. (2011). Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 459-489.
- Rusch, F. R. & Hughes, C. (1989). Overview of supported employment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 351-363.
- Skinner, B. F. (1978). Freedom, at last, from the urchin of taxation. Em B. F. Skinner (Org.), *Reflections on behavior and society* (p. 199-201). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. (Publicado originalmente em 1977.)
- Test, D. W. & Wood, W. M. (1997). Rocket Science 101: What Supported Employment Specialists Need to Know about Systematic Instruction. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 9, 109-120.
- Wehman, P. H. (2012). Supported Employment: What is it? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37, 139-142.

são de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Como apontam Test e Wood (1997), é necessário monitorar constantemente o sucesso de novas estratégias, avaliando se estas produzem resultados significativos. Afinal, como historicamente as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria são alvo das mais diversas violências simbólicas e preconceitos, promovendo exclusão (Mazzotta & D'Antino, 2011), e a exclusão social é tão antiga quanto a socialização do homem, o desafio é enorme. ■

**Livia Rech de Castro** é psicóloga pela Puc-Campinas (2011), com especialização em Clínica Analítico Comportamental (2013) e mestranda do programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada ambos pelo Paradigma Centro de Ciências do Comportamento. Tem experiência na área de Recursos Humanos, atua em clínica e é psicóloga no CEESD (Centro de Educação Especial Síndrome de Down) em Campinas-SP, com atendimentos aos usuários e famílias do programa Vida Adulta, inclusão no mercado de trabalho e assessoria à empresas.

**Candido V. B. Pessoa** possui graduação em Administração de Empresas pela Fundação Getulio Vargas - SP (1990), mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professor da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e do Paradigma Centro de Ciências do Comportamento, onde é também orientador no Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento de repertórios individuais e processos grupais.

# História de Vida

Hélio José Guilhardi

(por ele mesmo)

## Quero ser John Malkovich

Pela primeira vez, nosso “História de Vida” ele é escrito em primeira pessoa. Esta é uma sessão do Boletim Paradigma que se presta a homenagear aqueles que têm uma grande importância na história da Análise do Comportamento no Brasil. Já estava na hora do Hélio Guilhardi ter a sua vez...

Em sua generosidade, ele mais uma vez nos dá pistas de como trilhar seus caminhos, contando os rumos que sua vida tomou. Caminhos a serem seguidos, imitados, admirados.

Em sua modéstia, deixou de pontuar fatos que tive a honra e a admiração de ter acompanhado de perto. Hélio foi o único psicólogo analista do comportamento a ter um espaço no Projeto 3 do CRP06, que teve como objetivo registrar a trajetória de profissionais vistos como referência na área de saúde mental. (assista em <https://www.youtube.com/watch?v=pEDWZAWPkS4>). Mas não é só.

Hélio foi um dos idealizadores da maior associação de analistas do comportamento do Brasil, a ABPMC. Atribuo ao Hélio, enquanto presidente da ABPMC, um esforço exitoso em reunir, nas mesmas salas de debate científico, psicoterapeutas, pesquisadores de processos básicos, analistas históricos e conceituais e demais aplicadores. Isto jamais havia sido visto antes dele. Essa sua ação deu origem e solidez ao gran-

de impulso que a abordagem vem experienciando no Brasil, dado o diálogo por ele estimulado e nunca antes visto entre os participantes de cada uma das áreas de estudo e atuação.

Foi Hélio quem teve a ideia de solicitar e reunir os diversos textos referentes às apresentações realizadas nos Encontros Anuais da ABPMC, esses mesmos textos que compuseram os volumes I, II e III da Coleção Sobre Comportamento e Cognição. Sem seu trabalho visionário, essa coleção teria saído muito tempo mais tarde. Ainda nessa linha de trabalho editorial, além de ter editado um precioso livro sobre aplicações da análise do comportamento ao esporte, de autoria de Gary Martin, Hélio soube ainda reunir em um livro mais do que necessário em qualquer biblioteca de um terapeuta que se preze, vários artigos sobre as técnicas até então desenvolvidas dentro da abordagem. (C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: práticas clínicas*. São Paulo: Roca. 2004). É de sua gestão também o início da publicação do Boletim Contexto.

Também é dele a ideia de produzir uma verdadeira fábrica de cientistas divulgadores do conhecimento, criando dentro do Encontro da ABPMC: a série “Primeiros Passos”. Uma atividade científica que tem como objetivo dar as boas vindas àqueles que ainda não conhecem a

linguagem por vezes assustadora da análise do comportamento e ao mesmo tempo dar uma chance inicial para os cientistas em começo de carreira a apresentarem seus trabalhos.

Incansável batalhador e idealizador, também realizou uma série de vídeos nos quais registrou depoimentos de quem fazia a história da Análise do Comportamento no Brasil.

Agrega a sua volta uma equipe de terapeutas da mais alta qualidade, tendo fundado o ITCR, um dos polos formadores de terapeutas de maior competência técnica do Brasil, sempre preocupado em melhorar mais e mais as técnicas de formação de terapeutas por contingências de reforçamento.

Hoje, seus congressos sobre Terapia por Contingências de Reforçamento têm tido a capacidade de congregiar centenas (não poucas centenas) de interessados na abordagem. Enfim, Hélio é um grande agregador de pessoas.

Várias pessoas já sabem, porque não perco a oportunidade de falar quando posso, mas agora passa a ser registrado: Hélio foi meu primeiro supervisor em clínica. Sua influência sobre minha carreira é inquestionável. Quando eu tive a oportunidade de assisti-lo elaborando a formulação de vários casos clínicos, e levantando hipóteses funcionais sobre as histórias de vidas dos clientes que se impunham na nossa frente eu pensava: “Quero ser como o Hélio Guilhardi”. Anos depois Charlie Kaufman e Spike Jonze idealizaram o filme “Quero ser John Malkovich”, parodiando minha frase dita desde os anos 80. Um dia, creio que consigo chegar lá.

Com vocês, Hélio Guilhardi por ele mesmo:

“Nasci em 1946. Fui aluno do Curso de Psicologia da primeira turma da PUC-Campinas. Terminei minha formação de graduação em 1969. Em 1966, no segundo ano do Curso (naquela época éramos um dentre

nove Cursos que compunham a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), o Prof. Luís Otávio de Seixas Queiroz assumiu a disciplina de Psicologia Experimental (as disciplinas eram anuais), que se estendeu pelo terceiro e quarto anos. Que privilégio! O Prof. Luís Otávio, formado pela USP, havia sido um dos participantes do grupo liderado pela Prof<sup>a</sup> Carolina Bori e pelo Prof. Rodolfo Azzi, que implantou e iniciou o desenvolvimento da Análise do Comportamento na Universidade de Brasília. O plano, à época, era criar e desenvolver um Curso de Psicologia completamente inovador na UnB, sob a ideologia educacional do reitor Darci Ribeiro, amigo da Prof<sup>a</sup> Carolina, a quem ele delegou tamanha missão. O Prof. Luís Otávio fez parte desse grupo pioneiro e participou ativamente da condução do primeiro Curso Personalizado (método Keller de ensino programado) de Análise do Comportamento. O sonho de Brasília desmoronou em 1965, ocasionado pela demissão coletiva de professores da UnB em protesto contra a ditadura militar que havia se instalado no Brasil em 1964. Professor demissionário, desempregado, mas completamente empolgado pela experiência vivida com os pioneiros da Análise do Comportamento no Brasil, o Prof. Luís Otávio implantou em Campinas um Curso Personalizado de Análise do Comportamento durante três semestres. Fui monitor nesses três semestres e mergulhei no *Princípios de Comportamento* de Keller e Schoenfeld e no *Ciência e Comportamento Humano* de Skinner. Outros semestres de estudo do Behaviorismo Radical e da Ciência do Comportamento se seguiram. As características pessoais do Prof. Luís Otávio acrescentaram muito significado na minha formação, pois foi – dentre todos aqueles com os quais convivi – quem mais sistematicamente empregou, nas relações in-

terpessoais, reforçamento positivo. Não é de estranhar que meu contato com tais textos conceituais, com atividades de laboratório e com um professor tão diferenciado tenham me tornado um fundamentalista da área operante! Fui exposto a procedimentos de *imprinting* e reforçamento positivo!

Em 1969, enquanto cursava o último semestre da graduação, o Prof. Luís Otávio me convidou, e a outros quatro colegas, para criarmos em Campinas a primeira Clínica de Terapia Comportamental privada do Brasil. Desde então nunca abandonei a prática psicoterapêutica...

Em 1970, dois fatos marcaram minha formação profissional. Comecei meu curso de mestrado no Departamento de Psicologia Experimental na USP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Maria Amélia Matos. Com ela terminei minha tese em laboratório animal. A Prof<sup>a</sup> Maria Amélia deu continuidade a aprofundou minha formação em nível de excelência que só ela poderia propiciar. Os respondentes

A interação dessas duas atividades – pós-graduação na USP e atividade acadêmica na PUC-SP – influenciou de forma decisiva minha atuação na clínica. Estive o tempo todo sob controle de duas audiências distintas, que selecionaram meus comportamentos: por um lado, as influências do contexto acadêmico e de pesquisa e, por outro, aqueles advindos do ambiente clínico.

eliciados pelas exigências que nos impunha, nos cursos e nas atividades de laboratório, jamais eclipsaram a influência que exerceu na aquisição de importante repertório operante como estudante, professor e terapeuta. Devo muito à Prof<sup>a</sup> Maria Amélia e a ela já dediquei lágrimas de gratidão e admiração. O segundo episódio que direcionou minha vida profissional, nesse mesmo ano, foi o convite da Prof<sup>a</sup>

Maria do Carmo Guedes para que eu viesse a ser professor – dentro de sua equipe de trabalho na PUC-SP – de Análise Experimental do Comportamento na disciplina de Psicologia Experimental. A Prof<sup>a</sup> Maria do Carmo se empenhou pessoalmente junto ao departamento para minha contratação e, desta maneira, me introduziu na carreira acadêmica universitária como membro de uma equipe de altíssimo nível. A Prof<sup>a</sup> Maria do Carmo sempre foi um modelo de dedicação à vida universitária, bem como uma referência inspiradora no papel de coordenadora de grupos de trabalho. Foi ela quem introduziu a Análise do Comportamento na PUC-SP com tamanha propriedade que lá se formou um grupo de analistas do comportamento que talvez mereça ser reconhecido como um dos mais brilhantes do Brasil.

A interação dessas duas atividades – pós-graduação na USP e atividade acadêmica na PUC-SP – influenciou de forma decisiva minha atuação na clínica. Estive o tempo todo sob controle de duas audiências distintas, que selecionaram meus comportamentos: por um lado, as influências do contexto acadêmico e de pesquisa e, por outro, aqueles advindos do ambiente clínico, expressas pelas expectativas e necessidades do cliente, os quais estão, em geral, distantes das exigências da academia! Ao responder simultaneamente às contingências de reforçamento originadas dessas duas comunidades, meus comportamentos profissionais se complementaram de uma forma ímpar. Foi um processo árduo – devido a minhas limitações pessoais – mas extremamente enriquecedor para meu desenvolvimento como analista do comportamento e como pessoa.

Em 1992 ocorreu no Rio de Janeiro o 1º Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC), recém criada pelo Prof. Bernard Rangé. No ano seguinte o Prof. Rangé me solicitou que cuidasse do 2º Encontro, o qual, de fato, ocorreu em Campinas. A paixão pela ABPMC me contaminou. Presidi a ABPMC em 94 – ano em que o Prof. Keller foi o convidado internacional – e em 95 – ano em foram convidados o Prof. Murray Sidman e o Prof. R. Kohlenberg. Retomei a presidência da ABPMC por dois outros biênios – 2000-2001 e 2004-2005. Em 2004, foi realizado em Campinas o Congresso Internacional que reuniu a ABPMC e a ABA. Foram atividades que exigiram muito empenho e muita coesão de grupo, mas todos os sacrifícios se diluíram com a gratificação que geraram! A ABPMC – hoje uma instituição consolidada e amplamente reconhecida – teve uma infância cuidada com muito amor e muitos sonhos bons!

Minha atuação direta e sistemática na Universidade foi se esvanecendo, enquanto, por outro lado, fui me dedicando mais às atividades clínicas. Nunca, porém, me desliguei das práticas didáticas dentro das clínicas em que trabalhei. O tempo todo me mantive coordenando cursos e dando aulas ligadas à transposição da Ciência do Comportamento e do Behaviorismo Radical para o contexto psicoterapêutico. No Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento (ITCR) conduzimos, presentemente, três Cursos: Especialização em Terapia Comportamental, curso de pós-graduação reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia (atualmente denominado de Curso de Qualificação Avançada); Curso Avançado de Terapia Comportamental para alunos em final de graduação, realizado em convênio com a Universidade Federal de São Carlos; Curso de Introdução à Terapia Comportamental, voltado

para alunos dos primeiros semestres de graduação. Tais Cursos consolidaram o ITCR como um centro de atendimento clínico e de ensino.

Como se vê, nunca me afastei do compromisso de me comportar sob controle da comunidade acadêmica e daquela que procura ajuda psicoterapêutica. Nosso Instituto se dedica prioritariamente a atender os clientes que nos procuram; mas é, também, uma clínica-escola. Nela atendemos semanalmente mais de 100 clientes – basicamente gratuitos –, prestando desta maneira relevantes serviços a comunidades carentes!

Dedico um breve parágrafo sobre minha vida pessoal. Tenho quatro filhos e seis netos. São todos o foco central de minhas atenções e afeto. Vivo *para* eles o tempo todo; não vivo *com* eles o quanto desejaria. Meu *hobby* favorito é cinema, única diversão disponível na infância vivida numa pequena cidade de interior. Curto música popular brasileira (bossa nova, samba e sertaneja *de raiz*), jazz e blues. Adoro ler sobre artes e artistas, mitologia grega e a história da Idade Média. Pratico esporte regularmente: corro 3 a 4 vezes por semana, participo de corridas de rua e já fui maratonista. Ah... adoro cachorros!

Para concluir, sinto-me realizado com meu desenvolvimento profissional. Amo o que faço! Sinto-me privilegiado por ter tido acesso à Ciência do Comportamento, à Análise do Comportamento e ao Behaviorismo Radical. Balizaram minha vida pessoal e profissional. Sou grato a Skinner, ao Prof. Keller e aos pioneiros brasileiros que me informaram e me formaram. A melhor forma que tenho de retribuir tudo o que recebi da vida é transmitir o que aprendi para os que se seguem a mim – filhos, alunos, clientes... – com a expectativa de que se tornem “sujeitos” ativos e “objetos” sensíveis de suas histórias de desenvolvimento comportamental, a melhor maneira que conheço de ter uma existência um tanto melhor! ”■

# Comportamento em Cena

## *Adam*: Discutindo o Transtorno do Espectro Autista

Caroline Leonor da Silva e Tiago Roberto Florêncio

“Uma história sobre dois estranhos. Um deles um pouco mais estranho que o outro...”



O filme *Adam*, lançado em 2009, escrito e dirigido por Max Mayer, conta com simplicidade, bom humor e romantismo, a história de um jovem engenheiro eletrônico de brinquedos, que, após a morte de seu pai, passa a enfrentar sozinho as dificuldades provenientes dos

sintomas da forma mais branda do Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente chamada de Síndrome de Asperger. Por meio do personagem Adam, vivido por Hugh Dancy, o longa metragem retrata o quanto uma pessoa com TEA pode sofrer diante de suas dificuldades (e as pessoas que convivem com ela também), mas que é possível promover mudanças positivas no comportamento desses indivíduos, aumentando sua autonomia e independência.

O TEA é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico e cujos sintomas variam entre os indivíduos e estão presentes desde o início da infância, prejudicando, em diferentes graus de intensidade e comprometimento, a interação social, a comunicação e o comportamento de pessoas que estão dentro do espectro. No caso de Adam, as características do TEA não são severas, mas dificultam sua vida em diferentes ambientes e contextos, como no trabalho e em relacionamentos afetivos. Apesar disso, ele é independente e autônomo em suas tarefas diárias.

O filme inicia com dois eventos que modificam completamente a vida de Adam, obrigando-o a alterar o seu padrão rígido de comporta-



mento: a morte de seu pai e a chegada de Beth (Rose Byrne), uma nova vizinha do prédio por quem Adam se apaixona e tenta se relacionar ao longo da história. Adam é o típico mocinho ingênuo e estranho: apresenta comportamentos ansiosos, tem uma rotina extremamente rigorosa, sente dificuldades de compreender e interpretar as outras pessoas e tem verdadeiro fascínio por assuntos que envolvam planetas e satélites. Já Beth é uma escritora, recém-chegada à cidade, que acha interessante o jeito meigo de Adam e tenta se aproximar dele.

Logo nas primeiras cenas, pode-se identificar características autísticas em Adam que dificultam o seu cotidiano e suas relações interpessoais. No sepultamento de seu pai, por exemplo, apesar de ter compreensão do ocorrido, o jovem Adam não esboça nenhum tipo de emoção (o que não quer dizer que ele não se entristeceu pelo fato) e continua sua vida normalmente, esquecendo-se inclusive de realizar as tarefas domésticas que antes eram incumbidas a seu pai. Adam só fica sob controle da necessidade de alterar suas tarefas diárias quando a comida da dispensa acaba e não há roupas limpas para vestir. Essa dificuldade

de mudar a rotina é comum em pessoas com TEA e se enquadra nos sintomas relativos aos padrões rígidos e repetitivos de comportamento. Ter um cotidiano previamente estabelecido pode lhes dar previsibilidade e controle da situação, auxiliando-os a cumprir as tarefas diárias, visto que esses indivíduos geralmente têm dificuldades em resolver problemas e em generalizar comportamentos devido ao controle restrito de estímulos.

É nesse contexto, quando Adam percebe que não tem mais roupas para usar e vai à lavanderia do prédio, que ele conhece Beth. Nessa cena, ela dá indiretas de que quer dialogar com Adam e de que precisa de sua ajuda para abrir a porta, mas Adam não as entende e, por isso não consegue interagir adequadamente com ela; e isso, aparentemente, lhe deixa ansioso, atrapalhando-o ainda mais na tarefa e na conversa. Pessoas com TEA, muitas vezes, não possuem a habilidade de “ler” o outro, ou seja, de interpretar expressões faciais e corporais, mudanças na tonalidade de voz e frases metafóricas, impossibilitando-os de supor o que o outro está pensando e, por consequência, de se colocar no lugar dele.

Ao longo do filme, Adam apresenta essa dificuldade em muitas situações, como quando ele questiona Beth se ela estava excitada sexualmente e, frente a sua estranheza evidente, Adam faz uma descrição sobre o quanto algumas situações são complexas para ele: “Eu não sinto nada! É assim! Não consigo entender o que as pessoas estão pensando, principalmente quando dizem uma coisa, mas querem dizer outra!” (SIC). Em outros momentos, também, Adam não se preocupa com o que as pessoas vão pensar diante de muita sinceridade e do excesso de emissão de respostas verbais vocais sobre os assuntos de seu interesse.

Mesmo diante de todas essas características peculiares, Beth também se apaixona por Adam e se esforça para ajudá-lo a compreender o que ela está sentindo, pensando e querendo.

Outra questão que merece ser discutida refere-se à alteração sensorial presente nas pessoas com esse diagnóstico.

Ele ainda tem o auxílio de Harlan (Frankie Faison), um velho amigo de seu pai, que lhe aponta quando ele está sendo inconveniente e o que ele pode fazer de diferente naquela situação. O apoio e a paciência dos dois são imprescindíveis para Adam no decorrer da história, pois, além de todas essas mudanças, ele é demitido de seu emprego, precisa aprender a se comportar em uma entrevista e a lidar com suas finanças e com as frustrações da vida.

Diante dessas dificuldades, Adam apoia-se completamente em Beth, esquecendo-se que ela também estava com problemas e precisava de ajuda, inclusive para lidar com as peculiaridades dele. É comum observarmos situações em que pessoas com TEA não compreendem o contexto social que as cercam, o que pode resultar em comportamentos ansiosos e até mesmo agressivos. Isso não é diferente com Adam e pode ser

exemplificado com a cena em que ele é demitido e seu chefe, antes de anunciar a decisão da empresa, faz alguns elogios acerca do seu trabalho, deixando-o confuso e sem saber o que fazer.

O casal torna-se, então, inseparável. Beth tenta inserir Adam em contextos sociais, mas esses eventos são ansiógenos para ele em decorrência de sua rigidez comportamental. Esse tipo de comportamento pode ser frequente no dia a dia de pessoas com TEA. O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais 5 (DSM 5) classifica-os como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Esses padrões podem ser manifestados de diferentes formas, como em movimentos motores, na utilização de objetos e até mesmo na fala (*American Psychiatric Association*, 2013). Como já vimos, essas características são acentuadas

em Adam, sendo exemplificadas com a cena em que ele vai a uma festa com Beth.

Visivelmente desconfortável com a situação, que seria uma quebra em sua rotina e, muito provavelmente, desencadeadora de medo e ansiedade, ele encontra uma oportunidade para falar sobre telescópios, astronomia e outros assuntos de seu interesse e domínio, voltando a ficar em uma região segura e confortável.





Outra questão que merece ser discutida refere-se à alteração sensorial presente nas pessoas com esse diagnóstico. Os órgãos dos sentidos recebem incontáveis informações sensoriais que são organizadas e decodificadas no sistema nervoso central. De alguma forma, essa decodificação é alterada nos portadores de TEA, o que os torna muito sensíveis a determinados estímulos. Essa sensibilidade pode tornar um estímulo altamente interessante ou o contrário, altamente incômodo. Isso fica evidente em uma cena que Adam não presta atenção nos eventos sociais ao seu redor, mas fica focado em um objeto decorativo que gira sobre uma mesa, o que o atrapalha na tomada de decisões importantes quanto ao seu futuro financeiro.

Com o passar dos acontecimentos, o casal estabelece uma relação de ajuda mútua. Mas, em dado momento, ele descobre que ela mentiu e tem uma crise agressiva, deixando-a assustada. Beth vai embora e Adam vai procurá-

-la. Beth, apesar de comovida, opta por seguir sem ele ao entender que Adam não conseguirá ser recíproco. E, enquanto ele consegue um novo emprego e precisa mudar de cidade, ela sofre com conflitos familiares. No final, o filme mostra um Adam ainda estereotipado, mas, mais sensível ao outro, e deixa claro o quanto essa relação foi um desafio para ambos. Apesar de não haver menção explícita, infere-se que Adam tenha passado por algum tratamento, haja vista as mudanças que ocorreram em seu comportamento ao longo do filme e a importância da pessoa com TEA receber acompanhamento profissional intensivo. ■

## Referências

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed). New York: APA.

**Caroline Leonor da Silva** é psicóloga pela Universidade São Judas Tadeu, possui aprimoramento em Clínica-Analítico Comportamental e é Mestranda em Ciências do Envelhecimento pela mesma instituição. É qualificanda em Análise Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e Atrasos no Desenvolvimento pelo Centro Paradigma Ciências do Comportamento. Atua como Acompanhante terapêutico de indivíduos com TEA ou com atrasos no desenvolvimento.

**Tiago Roberto Florêncio** é psicólogo pela Universidade de Taubaté, possui formação em Clínica Analítico-Comportamental Infantil pelo Centro Paradigma Ciências do Comportamento. É Mestrando Profissional em Análise do Comportamento Aplicada pela mesma instituição. Atua como terapeuta em consultório particular e como Acompanhante terapêutico de indivíduos com TEA ou com atrasos no desenvolvimento.

# Análise do Comportamento e Educação

## Ensinar a Estudar<sup>1</sup>

Saulo Missiaggia Velasco

Aprender a estudar é uma grande realização. O aluno que sabe estudar é professor de si mesmo. Pode aprender potencialmente qualquer coisa. Estudar é uma classe especial de comportamento porque nos habilita a manejar contingências de ensino para promover o nosso próprio aprendizado.

Apesar de sua notória importância, o ensino do comportamento de estudar tem sido sistematicamente negligenciado na história da

Estudar é uma classe especial de comportamento porque nos habilita a manejar contingências de ensino para promover o nosso próprio aprendizado.

educação formal. As causas são múltiplas. Os professores, geralmente, são ensinados apenas a expor o conteúdo didático e a checar o que foi aprendido de sua exposição. No melhor dos casos, os professores construirão materiais de estudo adequados. Oferecerão textos, slides, resumos e exercícios, com intuito de proporcionar condições favoráveis à ocorrência do estudo. Mas estudar requer mais do que possuir os materiais didáticos apropriados. Estudar envolve um conjunto amplo de ações relacionadas

a esses materiais. São precisamente essas ações que deveriam ser alvo prioritário do professor ao ensinar o aluno a estudar.

Diversas áreas de conhecimento têm representações no currículo escolar formal. As ciências exatas ou da natureza estão representadas pelas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. As ciências humanas estão representadas pelas disciplinas de Geografia, História, Línguas etc. Nenhuma disciplina especial se reserva ao ensino direto do comportamento de estudar e de outras habilidades que nos permitem aprender de forma autônoma, como autocontrole e resolução de problemas. Ensinar o aluno a aprender deveria ser uma atribuição de todo professor!

O despreparo das escolas para ensinar o aluno a estudar não pode, contudo, ser imputado somente ao professor. A maioria dos professores não recebe formação adequada para ensinar habilidades de estudo. Em parte, isso se deve a uma concepção equivocada de que o estudo eficaz depende de capacidades intelectuais intrínsecas. O aluno que sabe estudar é in-

teligente, atento, motivado, autocontrolado, organizado... O primeiro equívoco é assumir que essas capacidades sejam inatas e não aprendidas. Sendo inatas, a escola se limitará a oferecer oportunidades para os alunos exercitarem-nas. O segundo equívoco é assumir que essas capacidades sejam as causas do estudo eficaz e não a sua própria definição. Estudar eficazmente é pensar, tomar decisões, resolver problemas, atentar aos aspectos relevantes do material, motivar-se, organizar-se, autocontrolar-se.

Outro entrave ao ensino nas escolas do comportamento de estudar é conceber o estudo como uma atividade extraescolar, distinta das atividades realizadas em sala de aula. Ainda que o professor possa ensinar comportamentos a serem desempenhados fora da escola, o manejo de contingências remotas re-

quer, invariavelmente, mais tempo e esforço do profissional de ensino – algo de que nem sempre as escolas podem dispor. Por sorte, uma solução mais simples parece também ser mais produtiva. Estudar deveria ser a principal atividade desempenhada na escola. Durante a aula, o aluno deveria se ocupar de ler, manipular materiais didáticos, destacar informações relevantes, tomar notas, resumir, esquematizar, resolver questões, formular dúvidas e pesquisar soluções. Em vez disso, outros poucos comportamentos são exigidos do aluno durante a aula: sentar em seu lugar, falar pouco, olhar para a lousa e, eventualmente, balançar a cabeça de modo afirmativo. Se forem apenas esses os comportamentos requeridos pelo professor, serão apenas esses os comportamentos por ele ensinados. Sem uma descrição clara do comportamento que deve estabelecer no aluno, o professor não fará mais do que explicar bem o conteúdo, demonstrar uma dada forma de resolução e, quando muito, oferecer exercícios de

“fixação” da aprendizagem. Se restar tempo para a correção dos exercícios em aula, reforçará os que os resolverem corretamente e punirá os que não o fizerem.

Uma forma útil de operacionalizar o repertório de estudo é descrever os comportamentos envolvidos no que Skinner denominou de autogerenciamento intelectual. Como um repertório de autocontrole, estudar envolve um conjunto de manipulações do ambiente para tornar o estudo mais provável do que qualquer outro comportamento que possa concorrer com ele. Eliminar distratores, organizar o ambiente, separar os materiais, estabelecer prioridades e metas, construir cronogramas, dormir e se alimentar bem, e comprometer-se a prestar contas a outra pessoa são formas eficazes de favorecer

Estudar eficazmente é pensar, tomar decisões, resolver problemas, atentar aos aspectos relevantes do material, motivar-se, organizar-se, autocontrolar-se.

a ocorrência do estudo. Como um repertório de resolução de problemas, estudar requer manipulações dos materiais didáticos para aumentar a probabilidade de uma resposta-solução aparecer. A informação relevante é destacada, aperfeiçoada, ampliada, rearranjada ou suplementada, seja ao aluno ler um texto para escrever outro texto, seja ao ler um enunciado para resolver um problema matemático. A solução final pode ser a resposta a uma pergunta dissertativa, o resumo de um texto lido ou a resolução de um problema algébrico. O estudo autônomo requer também que o aluno saiba variar estratégias de resolução e avaliar os resultados de cada ação. Revisar os passos da resolução e identificar as ações que devem ser mantidas ou alteradas são formas adicionais de autogerenciamento intelectual.

Grifos, setas e anotações marginais em um texto serão úteis apenas se controlarem

ações subseqüentes do aluno, como construir esquemas, mapas conceituais, fichamentos ou resumos. Nenhum efeito especial deve ser esperado, caso não se volte aos grifos e anotações posteriormente. A mera releitura dos grifos e anotações, no final do estudo ou na véspera da prova, pode ser suficiente. Mas somente grifar não aumentará as chances de se lembrar do que se leu no futuro. Ao destacar as informações de um enunciado, o aluno aumenta suas chances de atentar para as variáveis relevantes, reconhecer o tipo de problema, identificar a operação a ser realizada e localizar a fórmula a ser aplicada. Durante a resolução propriamente dita, estímulos são manipulados até que uma expressão passível de ser resolvida apareça: informações textuais são traduzidas em símbolos algébricos; símbolos são arranjados e rearranjados de maneira padronizada; uma expressão é convertida em outra; frações são simplificadas e raízes extraídas. Cada passo estabelece as condições que possibilitam a ação subseqüente. A solução final fortalecerá toda a cadeia.

Estabelecer metas diárias de estudo é um modo diligente de se motivar. Tirar notas boas, passar de ano ou ser aprovado em um concurso são metas muito remotas para sustentar o estudo atual. O estudo guiado por demandas de curto prazo é, geralmente, mais eficaz que o estudo sem objetivos imediatos. Muito se diz sobre a importância de estudar pela resolução de questões, mas pouco se esclarece

O planejamento de contingência de ensino requer, sobretudo, a programação de conseqüências reforçadoras para cada comportamento aqui descrito.

sobre como fazê-lo. O aluno costuma passar um longo período lendo e fichando os materiais, monotonamente e sem propósito claro. Quando então se considera preparado, inicia

a resolução de questões. Contudo, resolver questões pode ter sua utilidade grandemente aumentada se for um ponto de partida para o estudo e não apenas uma forma de avaliar o seu resultado. A demanda criada por uma questão a ser respondida será uma operação motivadora para pesquisar e ler os materiais de estudo. Encontrar a solução que elimine a demanda será naturalmente reforçador. Além de resolver exercícios, metas de estudo podem ser estabelecidas com respeito a um número de páginas a serem lidas, fichadas e resumidas, a uma dissertação a ser redigida etc. Em qualquer dos casos, a meta terá o efeito motivador desejado apenas se for, ao mesmo tempo, factível e desafiadora. Do contrário, produzirá fracasso ou entediará o aluno.

Não há dúvidas de que ensinar o aluno a aprender requer mais esforço, planejamento e atenção por parte do professor do que simplesmente explicar o conteúdo, demonstrar uma resolução, oferecer materiais de estudo e disponibilizar exercícios. Também não basta que o professor instrua os alunos a desempenhar os comportamentos necessários. A instrução pode até evocar as ações apropriadas, em um primeiro momento, mas não será suficiente para mantê-las até que as contingências naturais passem a vigorar. O planejamento de contingência de ensino requer, sobretudo, a programação de conseqüências reforçadoras para cada comportamento aqui descrito.

Infelizmente, no lugar de arranjar contingências para que os alunos aprendam a aprender, as escolas têm frequentemente optado por

selecionar os alunos que aprendem sem ser ensinados. O resultado é bem conhecido. Aqueles que acabam aprendendo, geralmente auxiliados por contingências extraescolares, seguirão em

frente. Aqueles que não dispõem de contingências externas favoráveis acabarão à margem. ■

1 Este ensaio é dirigido a qualquer pessoa interessada em ensinar alguém a estudar. As estratégias que serão resumizadas podem, no entanto, ser aplicadas por qualquer um que queira aprimorar suas próprias habilidades de estudo. A argumentação foi baseada, principalmente, no capítulo

1o *Ensinar a Pensar* do livro *Tecnologia do Ensino* de B. F. Skinner, publicado originalmente em 1968, e na experiência profissional do autor no desenvolvimento de habilidades de estudo em crianças e adolescentes com dificuldades escolares. Recomendações adicionais de leitura são oferecida no final do ensaio. Embora não seja referenciada ao longo do texto, a literatura recomendada serviu de apoio à sua elaboração.

### Recomendação de leitura

Aggio, N. M., Postalli, L. M. M. & Garcia, L. T. (2016). Implicações educacionais da concepção comportamental de pensamento: ensinar a pensar e a resolver problemas. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7, 48-58.

Capelari, A. (2002). Modelagem do comportamento de estudar. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (Vol. 9, pp. 30-33). Santo André: ESETec.

Hübner, M. M. C. (2004). Ensinando a estudar textos acadêmicos. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 243-252). Santo André: ESETec.

Pergher, N. K., Colombini, F. A., Chamati, A. B. D., Figueiredo, S. A. & Camargo, M. I. P. (2012). Desenvolvimento de Hábitos de Estudo. In N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.). *Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 277-286). Porto Alegre: Artmed.

Pergher, N. K., Colombini, F. A., Samelo, M. J., Modenesi, R. D. & Angelo, H. V. B. R. (2015). Planejamento, organização e flexibilidade mental. In T. Pantano & C. C. de A. Rocca (Orgs.). *Como se estuda? Como se aprende?: um guia para pais, professores e alunos, considerando os princípios das neurociências* (pp. 209-232). São José dos Campos: Pulso Editorial.

Pergher, N. K. & Velasco, S. M. (2007). Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo. In D. R. Zamignani, R. Kovac & J. S. Vermes (Orgs.). *A Clínica de Portas Abertas: Experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório* (pp. 285-306). São Paulo: Núcleo Paradigma.

Regra, J. A. G. (2004). Aprender a estudar. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 225-242). Santo André: ESETec.

Rodrigues, M. E. (2005). Estudar: como ensinar? In H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 15, pp. 416-427). Santo André: ESETec.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU. [Publicado originalmente em 1968.]

**Saulo Missiaggia Velasco** é graduado em psicologia pela UNIVALE. Possui mestrado, doutorado e pós-doutorado em Psicologia Experimental pela USP. É professor e orientador nos cursos de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, Qualificação em Clínica Analítico-Comportamental e Qualificação em Análise do Comportamento Aplicada no Paradigma, onde também é coordenador e supervisor no curso de Formação em Tecnologia de Ensino Aplicada ao Estudo. Além disso é supervisor no Pró-estudo.



## PÚBLICO-ALVO

Profissionais graduados em nível superior, em qualquer área de conhecimento, desde que seu tema de interesse seja o comportamento humano aplicado à sua área de formação e interesse.

- Cultura
- Desenvolvimento Atípico
- Desenvolvimento Sustentável
- Economia Comportamental
- Educação
- Marketing
- Organizações
- Processos Grupais
- Psicologia Ambiental
- Psicologia Clínica
- Psicologia do Esporte e da Atividade Física
- Saúde
- Segurança
- Segurança no Trabalho

# MESTRADO PROFISSIONAL EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

**Primeiro mestrado profissional  
*Stricto Sensu* da área de psicologia  
recomendado pela CAPES**

## ESTRUTURA DO CURSO

30 créditos (15 horas cada) distribuídos dentre as seguintes atividades:

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS:	9 créditos
DISCIPLINAS ELETIVAS:	6 créditos
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO:	9 créditos
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA:	6 créditos

CORDENAÇÃO: Dr. CANDIDO PESSÔA  
Dr. DENIS ROBERTO ZAMIGNANI

**DURAÇÃO:** 4 semestres - Início FEVEREIRO/2017

**AULAS:** 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> Períodos vespertino e noturno

## INSCRIÇÕES E INFORMAÇÕES

tel: (11) 3672.0194  
www.paradigmaac.org  
facebook.com/acparadigma  
twitter.com/acparadigma



centro  
**paradigma**  
ciências do comportamento



centro

paradigma

ciências do comportamento