

boletim paradigma



vol 13
ago 2018

ISSN 2176-3445

**A Gestão do Comportamento Organizacional:
desafios e oportunidades na atualidade**

**O papel do reforçamento automático na aquisição do
comportamento verbal**

Missão, cultura e comportamento

Resenha dos livros

***Behaviorismos: The price of privilege: how parental pressure
and material advantage are creating a generation of disconnected
and unhappy kids e Process-Based CBT: the science and core clinical
competencies of cognitive behavioral therapy***

**Programa de treinamento para mães de crianças com TEA:
ensinando a fazer pedidos via ensino incidental**

Roberta Kovac e Raul Manzione entrevistam Yvonne Barnes-Holmes

***Um rato no divã: o que os modelos experimentais de psicopatologias
têm a ensinar ao analista do comportamento clínico?***

História de Vida: Maria Amália Andery



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. 13, agosto de 2018.

Coordenação Editorial

Roberta Kovac

Assistentes Editoriais

Cássia Leal da Hora

Ila Marques Porto Linares

Revisão

Elaine Santoro

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

contato@paradigmaac.org

Agosto 2018

Tiragem: 5.000 exemplares

ISSN 2176-3445

Sumário

Editorial 2

Análise do comportamento aplicada às organizações 5

A Gestão do Comportamento Organizacional (Organizational Behavior Management – OBM) aplicado: desafios e oportunidades na atualidade

Marina Rocha Zani, Paulo Henrique Bianchi, Raquel Arena

Análise do comportamento aplicada aos transtornos do espectro autista 11

O papel do reforçamento automático na aquisição do comportamento verbal

Andrea Fadel Hey Dorigon e Saulo Missiaggia Velasco

Análise do comportamento aplicada às organizações 15

Missão, cultura e comportamento

Candido V. B. B. Pessôa e Gabriel Dargas

Na estante 20

Resenha crítica: *The price of privilege: how parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids*

Luiza Chagas Brandão

Resenha do livro *Process-Based CBT: the science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*, de Steven C. Hayes e Stefan G. Hofmann

Dan Josua e Jan Luiz Leonardi

Análise do comportamento aplicada aos transtornos do espectro autista 27

Programa de treinamento para mães de crianças com TEA: ensinando a fazer pedidos via ensino incidental

Renata Siqueira Bresser Dores e Cássia Leal Da Hora

Paradigma entrevista 33

Roberta Kovac e Raul Manzione entrevistam Yvonne Barnes-Holmes

Teoria e Aplicação 39

Um rato no divã: o que os modelos experimentais de psicopatologias têm a ensinar ao analista do comportamento clínico?

Liane Jorge de Souza Dahás

História de Vida 47

Maria Amália Andery

por Denis Zamignani

Editorial

Caríssimos colegas e amigos

A décima segunda edição do Boletim Paradigma foi construída em um momento de acontecimentos difíceis e marcantes no cenário político e social do Brasil. Mas, como não poderia deixar de ser, o Boletim reafirma seu compromisso de divulgar a produção científica e tecnológica de analistas do comportamento do campo da aplicação com o maior entusiasmo e alegria possíveis.

Com a consolidação do nosso Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, que conquistou a nota 4 na nossa primeira avaliação quadrienal feita pela CAPES, a missão do Boletim Paradigma, uma revista técnica que visa levar aos nossos leitores textos acessíveis sobre a aplicação do conhecimento e a produção de tecnologia comportamental nos mais diversos campos, fica ainda mais forte. Acreditamos desta forma estar cumprindo nosso papel de disseminar um conhecimento que se mostra importante e útil para as questões sociais que nosso país enfrenta.

Na seção “Na estante” o leitor encontrará as resenhas de dois livros que possuem temas extremamente importantes e contemporâneos. Luiza Chagas Brandão resenhou o livro *The price of privilege: how parental pressure*

and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids de autoria de Madeline Levine e que foi lançado em 2006. A obra se tornou um best-seller e seu título, em tradução livre, é *O preço do privilégio: como a pressão parental e a vantagem material estão criando uma geração de filhos desconectados e infelizes*. Dan Josua e Jan Luiz Leonardi apresentam a resenha do livro *Process-Based CBT: The Science and Core Clinical Competencies of Cognitive Behavioral Therapy*, de Steven C. Hayes e Stefan G. Hofmann que faz um exercício de repensar a atuação do psicólogo clínico preocupado com a Prática Baseada em Evidências.

Nas seções dedicadas a divulgação de tecnologia comportamental aplicada, quatro artigos discutem estratégias apresentadas pela literatura e desenvolvidas por analistas do comportamento em diferentes campos.

Na sessão Análise do Comportamento Aplicada às Organizações, Candido V. B. B. Pessoa e Gabriel Dargas, no texto “Missão, cultura e comportamento” apresentaram, não apenas algumas definições sobre o conceito de “missão corporativa” desenvolvidas até o momento pela literatura, como também

levantaram algumas possibilidades de investigação que podem contribuir para o desenvolvimento da área. Ainda nesta sessão, o artigo “O Gerenciamento do Comportamento Organizacional (Organizational Behavior Management – OBM): desafios e oportunidades na atualidade” de autoria de Marina Rocha Zani, Paulo Henrique Bianchi e Raquel Arena, apresenta algumas questões e possibilidades de enfrentamento no campo da OBM,

Na sessão Análise do Comportamento Aplicada aos Transtornos do Espectro Autista temos dois artigos. O primeiro artigo tem o objetivo de apresentar estratégias que possam favorecer a participação de familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista a se tornarem agentes diretos de intervenção de seus filhos. Renata Siqueira Bresser Dorez e Cássia Leal Da Hora relatam o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino analítico comportamental no artigo “Programa de treinamento para mães de crianças com TEA: ensinando a fazer pedidos via ensino incidental”. O segundo artigo, de autoria de Andrea Fadel Hey Dorigon e Saulo Missiaggia Velasco, discute “O papel do reforçamento automático na aquisição do comportamento verbal”, desta-

cando sua importância como uma das principais variáveis independentes responsáveis pela aquisição da linguagem.

Na seção “Teoria e aplicação”, Liane Jorge de Souza Dahás convida os profissionais da aplicação em clínica a se apropriarem das melhores possibilidades de intervenção esclarecendo as contribuições dos modelos experimentais no texto “Um rato no divã: o que os modelos experimentais de psicopatologias têm a ensinar ao analista do comportamento clínico?”

Na seção História de Vida, Denis Zamignani apresenta uma visão carinhosa e rica das inestimáveis contribuições de Maria Amália Andery para a análise do comportamento.

Por fim, Roberta Kovac e Raul Manzione entrevistam Yvonne Barnes-Holmes e apresentam ao leitor o ponto de vista desta terapeuta e pesquisadora sobre o momento atual da ACT (Acceptance Commitment Therapy) e da RFT (Relational Frame Theory) e aborda também outros tópicos críticos e controversos para a Análise do Comportamento.

Esperamos que vocês tenham uma ótima leitura.

perspectivas

em análise do comportamento

ISSN 2177-3548

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.

Análise do comportamento aplicada às organizações

A Gestão do Comportamento Organizacional (Organizational Behavior Management – OBM) aplicado: desafios e oportunidades na atualidade

Marina Rocha Zani, Paulo Henrique Bianchi, Raquel Arena

Introdução

A análise do comportamento busca entender e discutir como o ambiente (eventos no mundo, contexto, situação) se relaciona e impacta na forma como agimos. Essa abordagem nos mostra que existe uma relação entre o contexto com o qual interagimos e a forma como nos comportamos. Portanto, para entendermos por que agimos de determinada maneira e o que nos mantém nos comportando da mesma forma ao longo do tempo, é preciso considerar a situação em que agimos e o que acontece após o nosso comportamento. Comportamo-

Portanto, para entendermos por que agimos de determinada maneira e o que nos mantém nos comportando da mesma forma ao longo do tempo, é preciso considerar a situação em que agimos e o que acontece após o nosso comportamento.

nos para ter algo que queremos ou de que precisamos, ou para evitar algo que aprendemos ser ruim para nós. Na história de interação com o ambiente, nossos comportamentos passam por um processo de seleção em que o comportamento mais efetivo (no sentido de garantir a nossa sobrevivência e o acesso

a variáveis importantes para nosso conforto e segurança) se fortalece e se mantém. Cada pessoa carrega um conjunto de informações genéticas, é criada em uma determinada cultura e desenvolve uma história de vida pela qual aprende a se comportar de uma ou de outra maneira. A forma como nos comportamos é fruto daquilo que foi selecionado por nossa história de vida em interação com todos esses fatores e é a melhor versão que sabemos fazer naquele momento e naquele contexto. À medida que interagimos com o ambiente, vamos

aprendendo a responder a sinais no ambiente que nos informam que, naquele tipo de ambiente, se nos comportarmos da maneira X, produziremos a conse-

quência Z (e também o que vamos chamar, neste texto, de “resultado” Y). As consequências exercem efeito sobre nosso comportamento, aumentando ou diminuindo a probabilidade de, no futuro, nos comportarmos de forma semelhante em contextos semelhantes. Embora a relação indissociável do compor-

tamento com o seu contexto venha sendo exaustivamente demonstrada em pesquisas conceituais e aplicadas, ela tem sido pouco considerada no contexto organizacional. A Gestão das Pessoas que tem sido conduzida nas organizações, sejam elas públicas ou privadas, em geral considera apenas a forma de agir, os comportamentos em si. Muito pouco ou quase nada da relação desses comportamentos com o contexto tem sido considerada e analisada. É como se os profissionais pudessem, a despeito do ambiente, se comportar da forma que escolhessem ou quisessem. Como se o “querer” fosse algo intrínseco, inato, e o ambiente não tivesse qualquer influência em sua origem ou manutenção. É nesse sentido que ganha importância o campo de aplicação da análise do comportamento às organizações, comumente referenciada na literatura pela sigla OBM – Organizational Behavior Management ou Gestão Comportamental nas Organizações, em tradução livre. Além da sua fundamentação em conceitos da Análise do Comportamento empiricamente validados, podemos apontar outro bom motivo para nos empenharmos em aplicar a OBM, que é a sua efetividade, amplamente documentada na literatura. Em 2013 foi realizada uma revisão bibliográfica dos artigos publicados no principal periódico da área (Careli, 2013) no período entre 1977 e 2011 e constatou-se que a maior parte das intervenções foi relevante, com grande parte dos resultados variando entre 100% a 1000% de mudança no sentido desejado, o que nos dá uma boa noção da generalidade e da destacada eficácia dessas intervenções.

A aplicação da OBM na atualidade

Reid e Parsons (2000), em uma revisão sobre a aplicação da OBM aos chamados *human services*, afirmam que, atualmente, as pesquisas em OBM podem se beneficiar ao explorar uma expansão de suas aplicações, que em grande parte ocorreram no contexto de gestão de performance (*performance management*). Essa revisão de literatura sugere que há uma carência de trabalhos publicados sobre a aplicação da OBM em contextos mais abrangentes – por exemplo, em uma organização inteira, e não somente em situações específicas ou pontos focais. Aplicar a Análise de Sistemas Comportamentais ou Behavior Systems Analysis – BSA (Malott & Glenn, 2006) pode contribuir para suprir essa carência (McSween & Matthews, 2008). Esse tipo de interven-

A Gestão das Pessoas que tem sido conduzida nas organizações, sejam elas públicas ou privadas, em geral considera apenas a forma de agir, os comportamentos em si. Muito pouco ou quase nada da relação desses comportamentos com o contexto tem sido considerada e analisada.

ção foca em analisar os processos de uma organização em diferentes níveis, englobando consequentemente diferentes níveis organizacionais, inclusive a empresa como um todo e suas interações com elementos externos, como seus clientes, concorrentes e o mercado, entre outros. Outra questão abordada nesta mesma revisão (Reid & Parsons, 2000) é o treinamento de lideranças tendo como base a ciência da Análise do Comportamento, que pode também contribuir de maneira significativa para tornar a OBM parte da cultura organizacional. Esse treinamento traria como benefício a proficiência dos líderes da organização em praticar os conceitos da OBM, concedendo-lhes uma

autonomia para utilizá-la sempre que necessário, em vez de apenas em intervenções pontuais (McSween & Matthews, 2004). Para além de aprender a fazer análises funcionais, o conhecimento de análise do comportamento pode contribuir para a manutenção de atitudes que sabemos serem benéficas de maneira geral, como, por exemplo, a não coercitividade e o uso de reforçamento positivo. Apesar de McSween e Matthews (2008) defenderem que não precisamos necessariamente ensinar os princípios da análise do comportamento em todas as intervenções, alguns cargos de liderança podem se beneficiar desse conhecimento. Se um líder sabe quais são as contingências que mantêm algum comportamento dentro de sua equipe, ele pode tomar iniciativas para manejar o ambiente de trabalho, de forma que ele possa conseguir melhores resultados, melhores condições de trabalho ou um maior índice de satisfação no trabalho (Hantula 2015; McSween & Matthews, 2004). Hantula (2015), por exemplo, é um dos profissionais que defendem que cargos de liderança têm a responsabilidade de não só ter controle sobre o ambiente de trabalho a fim de conseguir melhores resultados em uma organização, mas também de mane-

Se um líder sabe quais são as contingências que mantêm algum comportamento dentro de sua equipe, ele pode tomar iniciativas para manejar o ambiente de trabalho, de forma que ele possa conseguir melhores resultados.

jar o ambiente a fim de promover segurança e saúde, e para isso podem ser utilizadas diversas práticas da OBM. Desta forma, líderes que conseguem utilizar os princípios da análise do comportamento em seu trabalho podem ficar mais sensíveis às mudanças do ambiente que, invariavelmente, aparecerão e agir de acordo com essas mudanças, em vez de manter prá-

ticas que não produzem mais os resultados esperados. Mesmo que líderes em empresas aprendam a fazer análises funcionais e a aplicar a análise do comportamento, a experiência dos autores tem mostrado que uma das principais dificuldades encontradas ao se aplicar a OBM está em identificar reforçadores significativos para o desenvolvimento e a manutenção a médio e longo prazos dos comportamentos alvo, considerando todas as idiosincrasias envolvidas, tanto individuais quanto dos diferentes ambientes organizacionais.

Os reforçadores: onde estão e como obtê-los?

A discussão sobre os reforçadores disponíveis no ambiente de trabalho pode ser facilmente traduzida para o que comumente chamamos de reconhecimento e motivação. Existem muitos trabalhos sobre esse tema, mas é necessária cautela quando o abordamos do ponto de vista comportamental. A descrição adequada dos processos comportamentais envolvidos no engajamento das pessoas e sua subsequente verificação experimental são relevantes para as aplicações da OBM, para não cairmos na tentação de adotarmos generalizações inadequadas que podem não funcionar nos contextos reais (Ben, 2017). Uma das principais discussões nesse sentido se dá em torno da natureza dos reforçadores – intrínsecos (diretamente produzidos pelo comportamento, por exemplo a satisfação pelo trabalho bem feito, a realização pessoal etc.) ou extrínsecos (mediados por alguém que tem controle sobre a disponibilidade desses reforçadores, por exemplo dinheiro, horas livres, *feedback*). Isso se deve em grande parte a dois motivos: primeiramente, há uma polêmica na comunidade científica

em torno da possibilidade de os reforçadores extrínsecos afetarem negativamente o reforçamento intrínseco (Cameron et al., 2001; Cho & Perry 2011); em segundo lugar, reforçadores extrínsecos normalmente são escassos, quando não indisponíveis aos gestores. A escassez dos reforçadores extrínsecos se impõe como critério pragmático para nossa escolha em nos aprofundarmos neste tema. Um exemplo de ambiente onde os reforçadores extrínsecos são comumente indisponíveis para manipulação dos gestores é o do Serviço Público no Brasil. A rigidez das regras de remuneração, dos horários de trabalho, da ética pública em geral torna limitado ou indisponível para os gestores o uso de reforçamento extrínseco como estratégia de gestão de performance. Faz-se necessário utilizar alternativas para reforçar positivamente o comportamento dos servidores públicos, e para isso dependemos do que já se conhece sobre reforçamento intrínseco. Ainda na revisão de Reid e Parsons (2000) encontramos algumas sugestões interessantes, pelo fato de o contexto dos assim chamados *Human Services* se assemelhar muito ao do serviço público brasileiro no que diz respeito à escassez de reforçadores extrínsecos. Uma dessas sugestões é o uso do *feedback* (Daniels 2004), que, embora nem sempre seja visto como reforçador, tem sido a principal ferramenta dos gestores nesses ambientes. O *feedback* é um comportamento verbal que, quando usado para modificar a performance futura, tem função de regra. Há estudos que indicam que o comportamento verbal dos líderes está associado à magnitude do reforçamento intrínseco (Cho & Perry, 2011) e que há uma correlação entre a metodologia de *feedback* e o engajamento dos funcionários. O aperfeiçoamento dessa habilidade é importan-

te, principalmente por não demandar reforçamento extrínseco.

Medidas de engajamento

Pesquisas sobre Clima Organizacional e Engajamento buscam medir, assim como um termômetro, qual o nível de satisfação e comprometimento dos profissionais com seus trabalhos e com a empresa onde trabalham. Trata-se de uma tentativa tímida de considerar o impacto do ambiente nos resultados obtidos e na sua sustentação. Em termos de resultado, a utilização desses dados ainda é pouco expressiva para efetivamente “criar” um ambiente mais favorável para manter os comportamentos desejados, segundo a cultura, valores e objetivos estratégicos da empresa. Levando adiante a analogia do termômetro, podemos considerar que é importante medir a temperatura, mas

Mudanças de comportamento necessitam de sinais e condições do ambiente que possibilitem a aparição dos comportamentos desejados e os reforcem.

isso não faz com que a febre ceda por si só ou que a pessoa saiba por que está com febre. Algo precisa ser feito para a febre ceder, manter-se baixa e diminuir a chance de a pessoa fazer febre novamente. Isso tudo se relaciona ao contexto, ao ambiente pré e pós-febre. Mudanças de comportamento necessitam de sinais e condições do ambiente que possibilitem a aparição dos comportamentos desejados e os reforcem. Alguns exemplos de condições do ambiente que possibilitam a aparição dos comportamentos desejados são: descrições de cargos com comportamentos claros e específicos; definição do que se deve fazer de maneira específica e com medidas claras; condições de trabalho; treino prático; oportunidade de demanda do comportamento desejado. Alguns exemplos de

sinais do ambiente que reforçam e valorizam os comportamentos desejados são: reconhecimento do líder; reconhecimento dos colegas; o próprio resultado do trabalho realizado; *feedback*; esquemas de remuneração e benefícios. Sobre a remuneração, vale dizer que, a forma como ela vem sendo praticada nas organizações é ineficiente, pois muitas vezes não ocorre próxima ao desempenho, é atrasada ou não é atrelada aos comportamentos que produzem os resultados esperados pela empresa.

Considerações finais

Todas as questões abordadas evidenciam o quanto um trabalho de educação e formação de líderes, que tenha por base os fundamentos da OBM, pode favorecer o desenvolvimento, a aparição e a manutenção dos comportamentos de alto desempenho

Todas as questões abordadas evidenciam o quanto um trabalho de educação e formação de líderes, que tenha por base os fundamentos da OBM, pode favorecer o desenvolvimento, a aparição e a manutenção dos comportamentos de alto desempenho tão almeçados pelas organizações. Produzir resultados diferenciados e sustentáveis para as empresas e, ao mesmo tempo, gerar consequências positivas para os profissionais, aumentando o grau de satisfação profissional, a realização e o engajamento das pessoas com os trabalhos que realizam são

desafios que a OBM, com suas múltiplas ferramentas, visa enfrentar. ■

Referências

Ben, R. (2017). O que nos motiva: uma resenha crítica do livro *Payoff: the hidden logic that shapes our motivations*. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 8(2), 180-185. Recuperado em 29 de junho, 2018, de: <https://doi.org/10.18761/PAC.2017.001>.

Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: the myth continues. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1-44.

Careli, G. G. (2013). OBM funciona? Uma meta-análise de artigos publicados na área. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 29 de junho, 2018, de: https://www.researchgate.net/profile/Gabriel_Careli/publication/309563636_OBM_funciona_uma_meta-analise_de_artigos_publicados_na_area/links/58175cee08aedc7d8968eb99/OBM-funciona-uma-meta-analise-de-artigos-publicados-na-area.pdf

Cho, Y. J., & Perry, J. L. (2011). Intrinsic motivation and employee attitudes: role of managerial trustworthi-

ness, goal directedness, and extrinsic reward expectancy. *Review of Public Personnel Administration*, 32(4), 382-406. Recuperado em 29 de junho, 2018, de: <https://doi.org/10.1177/0734371X11421495>

Daniels, A. C., & Bailey, J. S. (2004). *Performance management*.

Malott, M., & Glenn, S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, 15, 31-56. Recuperado em 29 de junho, 2018, de: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/bsi/article/view/344/267>.

McSween, T., & Matthews, G. (2004). *Should we teach the ABC's?* *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 135-143. DOI:https://doi.org/10.1300/J075v24n01_08. . .

Reid, D. H., & Parsons, M. B. (2000). Organizational behavior management in human service settings. In J. Austin & J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 275-294). Reno, NV: Context Press.

Marina Zani é graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Com mestrado profissional em andamento em Análise do Comportamento Aplicada, com ênfase na área de gestão do comportamento em organizações. Tem interesse e estuda os temas de cultura e clima organizacional.

Paulo Henrique Bianchi possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Paulista, Mestrado em Tecnologia Nuclear – Reatores pela Universidade de São Paulo e é mestrando em Análise do Comportamento Aplicada pelo Centro Paradigma de Ciências do Comportamento. Atualmente é gerente da área de Infraestrutura de Tecnologia da Informação do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares – IPEN-CNEN/SP. Atua na área de Tecnologia da Informação desde 2004 e na área de gestão há 5 anos, desenvolvendo interesse nas Ciências do Comportamento com o objetivo de aplicá-las às atividades de liderança e na mudança de cultura organizacional.

Raquel Arena é graduada em Psicologia (PUC-SP), com ênfase em Psicologia Organizacional e Análise Comportamental, formada em Gerenciamento Comportamental de Organizações – OBM (Centro Paradigma), pós-graduada em Gestão do Desempenho Empresarial (FGV-SP), e possui 20 anos de experiência em trabalhos como Consultora e Executiva de Desenvolvimento Humano Organizacional (RH estratégico). Assessora a alta liderança das organizações em temas de alinhamento de cultura, gestão do desempenho, assessment, aconselhamento e coaching de executivos, gestão do ambiente organizacional, desenvolvimento de liderança, recrutamento e seleção, e planejamento sucessório. Atualmente é Diretora de RH da 4Credit Securitizadora. Cursa o Mestrado Profissional no Instituto Paradigma.

Análise do comportamento aplicada aos transtornos do espectro autista

O papel do reforçamento automático na aquisição do comportamento verbal

Andrea Fadel Hey Dorigon e Saulo Missiaggia Velasco

Durante o desenvolvimento típico, bebês aprendem a falar na interação com seus cuidadores. Esse processo de aquisição da fala, parece envolver contingências de reforçamento direto e automático¹ (Schillingsburg, Hollander, Yosick, Bowen, & Muskat, 2015).

As primeiras vocalizações de um bebê são comportamentos respondentes (e.g., choro, tosse, gritos) e movimentos aleatórios dos músculos vocais (Schillingsburg et al., 2015). Por volta dos seis meses de idade, os bebês passam a emitir balbucios (Kuhl, 2004), contendo sequências vogal-consoante ou consoante-vogal

Em um processo de modelagem, topografias de respostas vocais são reforçadas diferencialmente, por aproximações sucessivas, de forma que vão se igualando gradualmente aos sons ouvidos pela criança.

(e.g., “ma”), em resposta a outros indivíduos (Rogers & Dawson, 2010) ou espontaneamente. Os balbucios fortalecem a musculatura vocal, permitindo maior variabilidade e controle de sons pelo bebê (Sundberg, 2008).

Durante a interação com seus cuidadores, a emissão desses sons é reforçada diretamente

com conseqüências socialmente mediadas que aumentam a probabilidade de ocorrerem novamente (Schillingsburg et al., 2015). Segundo Goldstein e Schwade (2008), as vocalizações da criança mudam de forma a coincidir com as da mãe, quando estas fornecem atenção contingente a tais vocalizações. Em um processo de modelagem, topografias de respostas vocais são reforçadas diferencialmente, por aproximações sucessivas, de forma que vão se igualando gradualmente aos sons ouvidos pela criança (e.g., fonemas, palavras etc.). Vocalizações produzidas e reforçadas regularmente podem, então, ser colocadas sob controle de estímulos antecedentes específicos (Petursdorttir & Pepper, 2015; Schillingsburg et al., 2015).

No operante verbal ecóico, o antecedente é um estímulo discriminativo verbal vocal, a resposta verbal vocal, emitida pelo falante, possui correspondência ponto a ponto com o modelo ouvido e o reforço é generalizado² (Skinner, 1957). Por exemplo, a mãe diz “mama” (modelo verbal vocal), a criança diz “mama” (resposta verbal vocal) e, como

consequência, a mãe fornece atenção, sorrisos ou elogios (reforçador generalizado). Quando a resposta vocal da criança fica sob controle de estímulos discriminativos verbais correspondentes, a repetição vocal se fortalece e possibilita que novas respostas sejam modeladas. Além disso, torna-se possível colocar as mesmas topografias vocais sob controle de novas fontes de estimulação, o que permite o aprendizado de outros operantes verbais, como, por exemplo, o tato e o mando.

Tão importante quanto o reforçamento direto, observado na modelagem de respostas vocais, o reforçamento automático também parece exercer um papel fundamental no desenvolvimento do repertório verbal dos bebês (Smith et al., 1996; Sundberg et al., 1996). Inicialmente, estímulos previamente neutros (e.g., sons emitidos pela mãe) são pareados com reforçadores incondicionados ou condicionados³ (e.g., leite materno, colo, atenção, carinho etc.). Como efeito, os sons emitidos pela mãe se tornam reforçadores condicionados. Então, a produção de sons semelhantes pelo bebê é automaticamente reforçada pelo próprio som produzido. Por exemplo, um som qualquer, como “mã”, emitido pela mãe, enquanto o bebê está sendo amamentado, pode adquirir valor reforçador condicionado. Quando, então, o bebê emite um som semelhante, sua vocalização é reforçada automaticamente, sem a mediação de qualquer pessoa (Smith et al., 1996; Sundberg et al., 1996). Durante a interação com seus cuidadores, os sons produzidos por eles são repetidamente pareados com diversos reforçadores incondicionados e condicionados (Schillingsburg

et al., 2015). Esse processo pode explicar, por exemplo, porque os bebês se engajam em jogos vocais (*vocal play*), emitindo sons sem reforçamento aparente (Sundberg et al., 1996).

Muitos estudos têm buscado estabelecer procedimentos baseados em reforçamento automático para aumentar as vocalizações

Muitos estudos têm buscado estabelecer procedimentos baseados em reforçamento automático para aumentar as vocalizações de crianças com atrasos no desenvolvimento.

de crianças com atrasos no desenvolvimento. Entre estes procedimentos, encontra-se o pareamento estímulo-estímulo (*stimulus-stimulus pairing – SSP*), testado com crianças que apresentam pouco ou nenhum repertório verbal (Miguel, Carr, & Michael, 2002; Milinoti et al., 2012; Smith, et al., 1996; Yoon & Bennett, 2000). O procedimento de SSP envolve parear um som vocal com um item de alta preferência da criança (reforçador incondicionado ou condicionado), de forma que o som adquira valor reforçador condicionado, passando a reforçar automaticamente a emissão de sons

O procedimento de SSP envolve parear um som vocal com um item de alta preferência da criança (reforçador incondicionado ou condicionado), de forma que o som adquira valor reforçador condicionado.

semelhantes pela criança. Estudos que empregaram o SSP têm mostrado resultados divergentes quanto ao aumento ou não na frequência de vocalizações semelhantes aos sons que foram pareados com reforçadores, o que torna difícil a sistematização de procedimentos de intervenção para aplicação em contexto clínico. De acordo com uma revisão bibliográfica sobre o emprego do SSP em 13 estudos, en-

tre os anos de 1996 a 2014, há muita variabilidade tanto na forma de implementação do procedimento quanto nos resultados descritos (Schillingsburg et al., 2015).

Recentemente, Lepper e Petursdottir (2017) compararam os efeitos de um procedimento de pareamento contingente a resposta (*response-contingent pairing* – *RCP*) com os de um procedimento de pareamento independente de resposta (*response-independent pairing* – *RIP*). No *RCP*, os participantes podiam iniciar uma tentativa de pareamento pressionando um botão. No *RIP*, de modo similar ao procedimento

O reforçamento automático é, portanto, uma das principais variáveis independentes responsáveis pela aquisição da linguagem.

de SSP descrito anteriormente, os pareamentos eram iniciados pelo experimentador, não requerendo qualquer resposta dos participantes. Aumentos mais significativos na frequência de vocalizações foram observados com o *RCP*. Esses dados sugerem que o pareamento de sons da língua materna com reforçadores pode ter efeitos mais proeminentes sobre a emissão de vocalizações correspondentes quando as oportunidades de pareamentos são iniciadas pela própria criança e não por seus cuidadores ou por seus terapeutas.

O reforçamento automático é, portanto, uma das principais variáveis independentes responsáveis pela aquisição da linguagem (Sundberg et al., 1996). Apesar de negligenciado pela maioria dos linguistas, esse processo tem implicações tanto para a análise de como os seres humanos aprendem sua língua materna naturalmente, quanto para o desenvolvimento de procedimentos de ensino remediativos para indivíduos que não conseguem aprendê-la tão facilmente. ■

1 Reforçadores diretos são definidos como aqueles que são mediados por outros indivíduos (e.g., Smith, Michael & Sundberg, 1996; Sundberg, Partington, Michael & Sundberg, 1996). Tais reforçadores são também denominados de arbitrários ou construídos (e.g., Ferster, 1967; Skinner, 1953, 1982; Vaughan & Michael, 1982). Reforçadores automáticos são definidos como aqueles que são originados no próprio corpo daquele que se comporta (e.g., Smith et al., 1996; Skinner, 1953, 1982; Sundberg et al., 1996; Vaughan e Michael (1982). Reforçadores originados no próprio corpo daquele que se comporta, ou que são sistematicamente produzidos pela resposta, são também denominados de natural (e.g., Ferster, 1967; Smith et al.,

1996; Skinner, 1982). No presente trabalho, o termo reforçamento direto será utilizado como sinônimo de reforçamento arbitrário ou construído e o termo reforçamento

automático será utilizado como sinônimo de reforçamento natural. Para uma revisão conceitual e uma nova proposta de sistematização da terminologia do reforço, ver Dorigon e Andery (2015).

2 Reforçador generalizado é um estímulo, cuja função reforçadora foi adquirida por meio de uma história de condicionamento (pareamento) com mais de um reforçador, tornando o seu efeito reforçador menos dependente da condição motivacional momentânea do organismo (Skinner, 1953; ver também Dorigon & Andery, 2015).

3 Reforçador incondicionado ou primário é um estímulo cuja função reforçadora foi selecionada ao longo história filogenética da espécie, não dependendo, portanto, da história de aprendizagem individual de cada organismo. Reforçador condicionado ou secundário, por sua vez, é um estímulo cuja função reforçadora foi adquirida por meio de uma história de condicionamento (pareamento) com um reforçador primário ou com um outro reforçador condicionado já estabelecido (Skinner, 1953; ver também Dorigon & Andery, 2015).

Referências

Dorigon, L. T., & Andery, M. A. P. A. (2015). Estímulos reforçadores automáticos, naturais e arbitrários: uma proposta de sistematização. *Acta Comportamental*, 23, 307–321.

Ferster, C. B. (1967). Arbitrary and natural reinforcement. *The Psychological Record*, 17, 341–347.

Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science*, 19, 515–523.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843.

Lepper, T. L., & Petursdottir, A. I. (2017). Effects of response-contingent stimulus pairing on vocalizations of nonverbal children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 756–774.

Miguel, C. F., Carr, J. E., & Michael, J. (2002). The effects of a stimulus-stimulus pairing procedure on the vocal behavior of children diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 18, 3–13.

Miliotis, A., Sidener, T. M., Reeve, K. F., Carbone, V., Sidener, D. W., Rader, L., & Delmolino, L. (2012). An evaluation of the number of presentations of target sounds during stimulus-stimulus pairing trials. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 809–813.

Petursdottir, A. I., Lepper, T. L. (2015). Inducing novel vocalizations by conditioning speech sounds as reinforcers. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 223–232.

Rogers S. J., & Dawson G. (2010). *Early start Denver Model for young children with autism*. New York, NY: Guilford Press.

Shillingsburg, M. A., Hollander, D. L., Yosick, R. N., Bowen, C. & Muskat, L. R. (2015). Stimulus-stimulus pairing to increase vocalizations in children with language delays: a review. *Analysis Verbal Behavior*, 31, 215–235.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner B. F. (1957) *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1982). Contrived reinforcement. *The Behavior Analyst*, 5, 3–8.

Smith, R., Michael, J., & Sundberg, M. L. (1996). Automatic reinforcement and automatic punishment in infant vocal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 13, 39–48.

Sundberg, M. L., Michael, J., Partington, J. W., & Sundberg, C. A. (1996). The role of automatic reinforcement in early language acquisition. *The Analysis of Verbal Behavior*, 13, 21–37.

Sundberg, M. L. (2008) *Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP*. Concord, CA: AVB Press.

Vaughan, M. E., & Michael, J. L. (1982). An automatic reinforcement: An important but ignored concept. *Behaviorism*, 10, 217–227.

Yoon S., & Bennett G. M. (2000). Effects of a stimulus-stimulus pairing procedure on conditioning vocal sounds as reinforcers. *The Analysis of Verbal Behavior*, 17, 75–88.

Andrea Fadel Hey Dorigon é psicóloga, com formação em Clínica Analítico-Comportamental Infantil, Qualificação Avançada em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e Desenvolvimento Atípico e mestranda em Análise de Comportamento Aplicada pelo Paradigma. Atua como supervisora e terapeuta na área clínica com bebês e crianças com atraso no desenvolvimento.

Saulo Missiaggia Velasco é psicólogo, com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Psicologia Experimental pela USP. No Paradigma, é pesquisador, professor e orientador nos cursos de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e Desenvolvimento Atípico, Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental e Formação em Ensino de Habilidades de Estudo.

Análise do comportamento aplicada às organizações

Missão, cultura e comportamento

Candido V. B. B. Pessoa e Gabriel Dargas

Nas palavras de quem parece ter sido o primeiro a falar sobre o assunto, “somente uma clara definição da missão e propósito torna possíveis objetivos claros e realísticos para um negócio” (Drucker, 1973, p. 57). Uma missão é, portanto, uma afirmação sobre os objetivos de uma organização que deve orientar como atingir esses objetivos. Uma vez formulada, passa a ser a “razão de existência” da organização (Daniels & Daniels, 2007). O objetivo deste texto é apresentar a analistas do comportamento possibilidades no estudo da missão.

Como uma afirmação sobre os objetivos de uma organização, que geralmente também inclui uma proposta da maneira como esses objetivos devem ser alcançados, uma missão parece ser o produto de um *cultural cusp*, expressão usada por Glenn et al. (2016) para designar um esforço comportamental não recorrente de criar um produto que promova grandes mudanças socioculturais. (A necessidade de produção de novas missões para a mesma organização é assunto de discussão. Mas, pela

baixa recorrência, mesmo se for o caso, vamos aqui assumir uma não recorrência.) Uma missão deve ser considerada um estímulo que atua como antecedente ao comportamento. Mais especificamente, como um estímulo com o qual

Uma missão é, portanto, uma afirmação sobre os objetivos de uma organização que deve orientar como atingir esses objetivos.

se procura orientar as ações das pessoas que atuam na organização. Dessa forma, pretende-se de uma missão o efeito evocativo, ou seja, que ela evoque comportamentos variados na direção do cumprimento do que nela se afirma. Bem-vinda, missão, ao campo denominado por Catania (1999) como comportamento governado verbalmente! (“Cumprir a missão” ou comportamentos que tiverem essa função serão, então, selecionados em uma organização apenas se houver, além dessa afirmação de razão, reforço diferencial disponível para eles.)

Duas abrangentes pesquisas realizadas com dirigentes de empresas apontam como eles esperavam que as missões elaboradas contribuíssem em suas organizações. Baetz e Bart (1996)

perguntaram a altos executivos de 135 grandes empresas canadenses qual a utilidade das missões afirmadas por suas organizações, e as respostas categorizadas como mais importantes foram: “guiar o planejamento estratégico; definir o escopo das operações e atividades da organização; prover um propósito ou direção que transcenda necessidades individuais ou departamentais; promover um senso de expectativas compartilhado entre todos os níveis de empregados, consequentemente construindo uma cultura corporativa forte (i.e., valores comuns); e guiar o estilo de liderança” (p. 528). Ao fazer o mesmo tipo de pesquisa com 132 pequenas

Assim, a missão pode ser encarada como um estímulo que procura (em conjunto com outros estímulos) evocar os comportamentos que terão como produto o planejamento estratégico da organização.

e médias empresas baseadas no Reino Unido, Analoui e Karami (2002) obtiveram categorias semelhantes: “desenvolver e planejar estratégias de negócio; aumentar o lucro e a taxa de crescimento; promover um senso de expectativas compartilhadas entre o empresário e todos os funcionários; e dar clareza de direção para funcionários e gerentes/empresários” (p. 16). Pode-se ver em ambas as pesquisas que há uma intenção de utilizar a missão como um guia para determinados comportamentos da direção da organização e também como diretriz geral para as ações de todos os colaboradores.

Destaca-se nas pesquisas citadas no parágrafo anterior a importância dada à missão na elaboração do planejamento estratégico pelos dirigentes das organizações, aparecendo como primeiro item nas duas pesquisas. Essa importância é realçada também por vários outros autores, tais como o próprio Drucker (1973), além de Daniels e Daniels (2007), Malott (2003),

Morris (1996) e O’Gorman e Doran (1999). Assim, a missão pode ser encarada como um estímulo que procura (em conjunto com outros estímulos) evocar os comportamentos que terão como produto o planejamento estratégico da organização. Nesse sentido, do planejamento de uma cultura, entendemos que a análise do comportamento tem bastante a contribuir (Skinner, 1953/2003), especialmente em questões relacionadas à agência econômica (Andery, 1990).

Nota-se também nos resultados de Baetz e Bart (1996) e Analoui e Karami (2002) a preocupação de que a missão promova “um propósito ou direção que transcenda necessidades individuais ou departamentais” ou, dito de outra forma, “dê clareza de direção para funcionários e gerentes”. Nesse sentido, percebe-se que aqui falamos de uma só

missão para evocar comportamentos de todos os colaboradores da organização. Mas isso não impede que se estabeleçam, posteriormente, missões para departamentos ou tarefas específicas, desde que sejam reconciliáveis à missão da organização (Daniels & Bailey, 2014; Gilbert, 2007). O teste ACORN detalhado por Gilbert (2007) auxilia bastante nessa tarefa.

Se ficou mais clara a função comportamental da missão, resta saber do que ela é composta. Pelos estudos de comportamento governado verbalmente, observamos que uma afirmação vai ser otimizada em sua função quando for composta por uma descrição completa da contingência em vigor (Hayes, Brownstein, Haas, & Greenway, 1986). Mas esse é um objetivo difícil de se atingir quando se tem de controlar comportamentos tão variados quanto os compreendidos em uma cultura inteira. Originalmente, Drucker (1973) propôs que uma missão deveria responder às seguintes perguntas: quem é

o cliente?; o que ele compra?; e o que é valor para esse cliente? Pode-se notar que Drucker preocupa-se com o ambiente externo à organização, isto é, nos termos da análise do comportamento, ele se preocupa com quem ou o que vai selecionar os produtos agregados e as contingências comportamentais entrelaçadas que o produziram (Glenn et al., 2016).

Pesquisas posteriores (de fora da área da análise do comportamento) que analisaram os componentes de uma missão apontam para um número mais elevado de componentes. Pearce (1982) e David (1989), após pesquisa com as companhias listadas pela *Business Week 1000*, apresentam uma lista de nove componentes: “consumidores – quem são os consumidores da organização?; produtos e serviços – quais os principais produtos e serviços da organização?; localização – onde a organização compete?; tecnologia – quais as tecnologias básicas da organização?; preocupação com a sobrevivência – quais os compromissos econômicos da organização?; filosofia – quais são os credos, valores, aspirações e prioridades filosóficas da organização?; autoconceito – quais são os principais pontos fortes e vantagens competitivas?; imagem pública – quais são as responsabilidades públicas e que imagem é desejada?; e preocupação com os funcionários – qual é a atitude da organização em relação a seus empregados?” (David, 1989, p. 92).

Em um exemplo de como a utilidade das missões tem sido investigada, Pearce e Davis (1987) dividiram em dois grupos as empresas do índice *Fortune 500*, que reúne grandes empresas americanas de acordo com sua lucratividade no ano anterior à pesquisa: o grupo das mais lucrativas e o grupo das menos lucrativas. A partir dessa divisão, os pesquisadores estudaram diferenças nas missões afirmadas pelas empresas de am-

bos os grupos, verificando quantos dos nove componentes sistematizados em David (1989) estavam presentes nas missões de cada empresa de cada grupo. Pearce e Davis verificaram que as empresas mais lucrativas apresentavam uma quantidade significativamente maior dos componentes filosofia, autoconceito e imagem pública em suas missões do que as empresas do grupo menos lucrativo, indicando uma correlação entre a presença desses três componentes e uma maior lucratividade. Em uma replicação posterior que utilizou as empresas do índice *Fortune 1000*, Williams (2008) verificou a presença significativamente maior dos componentes imagem pública, sobrevivência e preocupação com funcionários nas missões das empresas mais lucrativas em relação às empresas menos lucrativas. Essa variabilidade de resultados indica que mais pesquisas precisam ser feitas para relacionar a presença de componentes na missão das organizações a alguma consequência cultural selecionadora.

Outra pesquisa que relacionou lucratividade e missão foi realizada por Sidhu (2003). Após uma revisão de textos clássicos sobre a formulação de missões organizacionais, Sidhu reduziu a quatro o número de componentes de uma missão: descrição da visão da orga-

Acreditamos que, para um analista do comportamento, muitas questões interessantes ainda estão em aberto sobre o tema.

nização; escopo do negócio; competências; e valores. A partir desses quatro componentes, o autor encontrou uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a abrangência desses componentes e o desempenho das empresas analisadas. Missões que continham esses elementos formulados de maneira mais abrangente estavam correlacionadas a mais lu-

cratividade do que missões menos abrangentes ou desprovidas de algum desses componentes. Em síntese, a existência de correlação positiva entre componentes de missão e desempenho das empresas pode indicar por que a prática de elaborar missões é selecionada em empresas. Mas muito ainda precisa ser feito para esclarecer as questões a esse respeito.

Acreditamos que, para um analista do comportamento, muitas questões interessantes ainda estão em aberto sobre o tema. No nível cultural, parece interessante verificar se conseguiremos estabelecer uma relação causal em delineamento de caso-único (Kazdin, 2011) entre a existência explícita de uma missão e a produção de consequências culturais selecionadoras. Já no nível comportamental, atestar a importância do reforço diferencial para comportamentos que aproximem a organização do cumprimento de sua missão também parece ser uma excelente ideia, além da própria caracterização de tais comportamentos. Certamente o leitor proporá muitas outras ideias de pesquisa. ■

Gabriel Dargas é formado em Psicologia pela PUC-SP e Mestre em Análise do Comportamento Aplicada pelo Centro Paradigma. Trabalha como consultor de empresas (OBM) na Neulogic e como Diretor de RH do Grupo Família Dargas. É pesquisador do Grupo de Pesquisa “Comportamentos e Sistemas em Organizações” do Centro Paradigma.

Candido V. B. B. Pessoa é Administrador de Empresas pela FGV-SP, Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC/SP e Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela USP. No Paradigma, atua como professor e orientador no Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, como coordenador do Curso de Formação em Gestão Comportamental de Organizações e como coordenador do grupo de pesquisa Comportamentos e Sistemas Organizacionais.

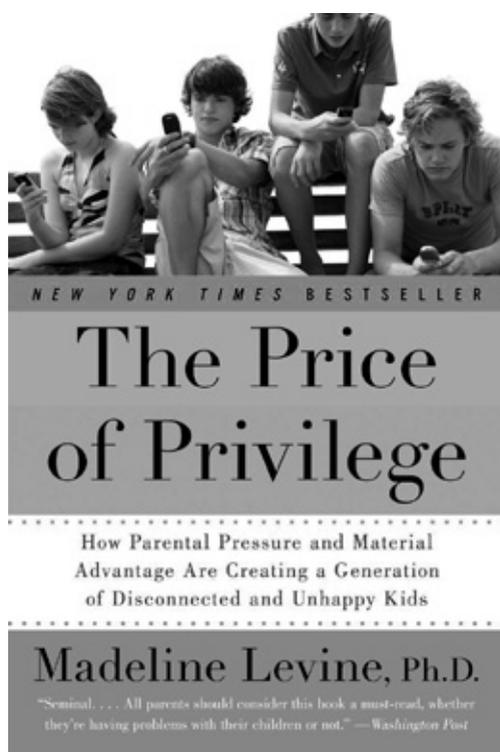
Referências

- Analoui, F., & Karami, A. (2002). CEOs and development of the meaningful mission statement. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 2, 13-20.
- Andery, M. A. P. A. (1990). *Uma tentativa de (re) construção do mundo: a ciência do comportamento como ferramenta de intervenção*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Baetz, M. C., & Bart, C. K. (1996). Developing mission statements which work. *Long Range Planning*, 29, 526-533.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Daniels, A. C., & Baileys, J. S. (2014). *Performance Management: changing behavior that drives organizational effectiveness* (5th ed.). Atlanta, GA: Performance Management Publicatios, Inc.
- Daniels, A. C., & Daniels, J. E. (2007). *Measures of a leader*. Nova York, NY: McGraw-Hill Books.
- David, F. R. (1989). How companies define their mission. *Long Range Planning*, 22, 90-97.
- Drucker, P. F. (1973). *Management: tasks, responsibilities, and practices*. Nova York, NY: Harper & Row.
- Gilbert, T. F. (2007). *Human competence: engineering worthy performance* (Tribute edition). São Francisco, CA: Pfeiffer.
- Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Houmanfar, R. A., Sandaker, I., Todorov, J. C., Tourinho, E. Z., & Vasconcelos, L. (2016). Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis. *Behavior and Social Issues*, 25, 11-27.
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Haas, J. R., & Greenway, D. E. (1986). Instructions, multiple schedules, and extinction: distinguishing rule-governed from schedule-controlled behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 137-147.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case research and designs: methods for clinical and applied setting* (2nd ed.). Nova York, NY: Oxford University Press.
- Malott, M. E. (2003). *Paradox of organizational change: engineering organizations with behavioral systems analysis*. Reno, NV: Context Press.
- Morris, R. J. (1996). Developing a mission for a diversified company. *Long Range Planning*, 29, 103-115.
- O'Gorman, C., & Doran, R. (1999). Mission statements in small and medium sized businesses. *Journal of Small Business Management*, 37, 59-66.
- Pearce, J. A. (1982). The company mission as a strategic tool. *Sloan Management Review*, 24, 15-24.
- Pearce, J. A., & David, F. R. (1987). Corporate mission statements: the bottom line. *Academy of Management Executive*, 1, 109-116.
- Sidhu, J. (2003). Mission statements: is it time to shelve them? *European Management Journal*, 21, 439-446.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov e R. Azzi, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953.)
- Willians, L. S. (2008). The mission statement: a corporate reporting tool with a past, present, and future. *Journal of Business Communication*, 45, 94-119.

Na estante

Resenha crítica: *The price of privilege: how parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids*

Luiza Chagas Brandão



O livro *The price of privilege: how parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids* foi lançado em 2006 nos Estados Unidos pela HarperCollins Publishers e se tornou um *best-seller*. Seu título, em tradução livre, é: *O preço do privilégio: como a pressão parental e a vantagem material estão criando uma geração de filhos desconectados e infelizes*, e não existe ainda uma versão brasileira. Sua autora é Madeline Levine, doutora em psicologia que atua há quase trinta anos nas áreas de clínica e educação.

Terapeuta de adolescentes em uma rica comunidade americana, a autora busca, ao longo do livro, mostrar a pais e mães – seu principal público-alvo – como, ao contrário do que diria a crença popular, os jovens de comunidades abastadas estão com altos índices de sofrimento psicológico e descrever qual a relação da cultura de afluência com tais sofrimentos. Misturando o relato de casos de pacientes com a literatura, a leitura do livro coloca urgência na necessidade de que se compreenda melhor o sofrimento psicológico que os adolescentes estão vivenciando, e como é possível alterar esse cenário. Apesar de se referir o tempo todo

a pesquisas e comunidades americanas, as práticas parentais e situações vivenciadas naquelas comunidades em muito se assemelham às de comunidades de afluência brasileiras, o que torna a leitura desse livro extremamente relevante tanto para pais quanto para clínicos e educadores que convivem e trabalham com adolescentes aqui.

A autora não afirma se identificar com nenhuma abordagem psicológica em particular, porém muitas de suas análises são compatíveis com leituras analítico-comportamentais, em especial no que diz respeito às práticas parentais e a seu papel no desenvolvimento emocional dos filhos.

O livro está dividido em quatro partes, com títulos (cujos nomes em português foram traduzidos livremente pela autora desta resenha) bastante descritivos.

Na primeira parte, “As novas crianças ‘em risco’ dos EUA” – cujos capítulos são “O paradoxo do privilégio”, “A não tão escondida epidemia de saúde mental entre jovens privilegiados” e “Por que dinheiro não compra saúde mental” –, a autora faz uma introdução e justificativa da pertinência e importância do

Misturando o relato de casos de pacientes com a literatura, a leitura do livro coloca urgência na necessidade de que se compreenda melhor o sofrimento psicológico que os adolescentes estão vivenciando, e como é possível alterar esse cenário.

livro. Trazendo dados empíricos de sua prática e também estudos de relevantes revistas científicas, ela começa a descrever uma população que “tem de tudo” e ainda assim apresenta altos índices de problemas psicológicos. Já aqui ela apresenta dois elementos comuns nas práticas parentais recorrentes em culturas de afluência que ela entende que são os principais respon-

sáveis pelo cenário apresentado: pressão acadêmica e isolamento dos pais. Ela termina esta primeira parte do livro descrevendo elementos que correlacionam diretamente o excesso material com quadros psicológicos e como características específicas do materialismo estão intrinsecamente envolvidas nesta relação.

Na segunda parte do livro – “Como a cultura de afluência trabalha contra o desenvolvimento do *self*” –, a autora se dedica a explicar e exemplificar como se dá o desenvolvimento de um *self* saudável, colocando o senso de ser amado como central em um desenvolvimento individual saudável. Ao longo desta parte, ela dá muita ênfase no papel primordial das práticas parentais e no relacionamento entre pais e filhos nesse processo. Ela faz um bom trabalho dando aos pais exemplos claros de como ações e falas cotidianas podem aprimorar ou atrapalhar esse processo. Aqui começa a aparecer a importância que ela dá à autonomia para a formação de um *self* saudável, e como os pais podem, desde cedo, fomentar seu desenvolvimento. As colocações feitas por ela são compatíveis com as descrições de autoestima, autoconfiança e responsabilidade colocadas por Guilhardi (2002), mais

uma vez a aproximando de uma leitura analítico-comportamental. Ela descreve detalhadamente os efeitos positivos que crianças com um *self* saudável levam para

toda a vida, com exemplos clínicos e linguagem acessível. No último capítulo desta parte, ela descreve características de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento social e estratégias parentais compatíveis com cada grupo etário. Apesar de os estudos de desenvolvimento infantil na análise do comportamento não trabalharem com divisões por faixa etária,

a maneira como ela conduz este capítulo traz parâmetros sobre os momentos de desenvolvimento das crianças e adolescentes que ajudam os pais a compreenderem melhor o que está acontecendo com seus filhos. Sem a pretensão de ser um guia de desenvolvimento infantil, este trecho traz pontos de atenção e dicas úteis de como os pais podem manejar situações comuns a cada faixa etária.

A terceira parte do livro, “Práticas parentais para a autonomia”¹, é focada em apresentar para os leitores o que são práticas parentais e ajudá-los a identificar quais são as suas. No primeiro capítulo, “Como nos conectamos faz toda a diferença”, a autora utiliza termos comuns aos estudos analítico-comportamentais, como “autoritativo” e “permissivo”, e descreve comportamentos dos pais, mostrando o que eles podem produzir nos comportamentos de seus filhos. Ela apresenta de maneira conclusiva que aceitação, compreensão e investimento emocional são práticas parentais essenciais no desenvolvimento de crianças saudáveis do ponto de vista emocional. Faz uma distinção importante entre essas práticas e os comportamentos de superenvolvimento, intrusão e carência parental, tão comuns a essas populações, e como eles podem ter efeitos prejudiciais no desenvolvimento. Ao final desta parte, no capítulo “Disciplina e controle: o duro trabalho de ser o ‘policial mau’”, ela operacionaliza os conceitos de disciplina, autoridade, flexibilidade e monitoria, colocando a importância de um bom relacionamento com os filhos para que essas práticas tenham bons resultados. Ela faz uma interessante diferenciação entre os conceitos de “estar no controle” e “ser controlador”, que são compatíveis com os conceitos de monitoria positiva e monitoria

negativa (Gomide, 2006), familiares ao analista do comportamento estudioso de práticas parentais. Destaca ao longo de todo este capítulo a importância de estabelecer disciplina e controle e como isso pode coexistir com a relação afetuosa e aberta que ela vinha descrevendo até este ponto.

A última parte do livro, cujo título é de difícil tradução² – “Por que você tem que estar bem antes que seus filhos fiquem bem” –, tem um tom diferente das anteriores. Aqui a autora dialoga diretamente com as mães, falando da importância de que elas cuidem das próprias saúdes mentais para que deem conta de cuidar das dos seus filhos. Traz dados de como a relação com a mãe geralmente é preponderante nos resultados de saúde mental dos filhos e que elementos impactam negativamente a saúde mental dessas mães em comunidades afluentes. Fala

Por isso, espero que a leitura desse livro não apenas promova maior compreensão do problema e empatia com os que sofrem com ele, mas leve também ao desenvolvimento de práticas que solucionem essas questões.

de isolamento, divórcio e da necessidade de manter aparências como riscos potenciais para o bem-estar dessas mulheres e como o desenvolvimento e o fortalecimento de comunidades pode ajudar a remediar esses cenários.

Esse é um livro com grande capacidade de retratar o cenário social entre adolescentes ricos da atualidade. A globalização faz com que muitas vezes, durante a leitura do livro, nos questionemos se a autora não conhece nossos jovens dos bairros ricos de São Paulo. Uma pena que ele não esteja disponível no Brasil, já que seria um valioso apoio biblioterapêutico no trabalho de orientação parental com as famílias de adolescentes.

Para aqueles aptos a ler em inglês, é uma

leitura recomendada não apenas para pais de adolescentes, como também para clínicos que atuem com essa população. Ele pode ser de grande ajuda na difícil tarefa de traduzir para os pais a linguagem técnica, enriquecendo a compreensão de temas complexos com exemplos e metáforas.

Traz sofrimento entrar em contato com a gravidade dos problemas psicológicos e psiquiátricos que estão enfrentando tantos jovens que “não têm do que reclamar”. Por isso, espero que a leitura desse livro não apenas promova maior compreensão do problema e empatia com os que sofrem com ele, mas leve também ao desenvolvimento de práticas que solucionem essas questões. ■

1 A autora usa o verbo “Parenting” que, infelizmente, não tem tradução exata em português. Ele quer dizer, em tradução livre, o ato de utilizar práticas parentais

2 O título original é “Why you have to stand on your own two feet before your children can stand on theirs”

Referências

Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.

Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.). *Comportamento Humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André: ESETec.

Luiza Brandão é psicóloga (USP), mestra em Psicologia Clínica pelo Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP, com formações em Clínica Analítico-Comportamental Infantil, Orientação de Pais e Terapias Contextuais, todas pelo Centro Paradigma. Atualmente é coordenadora e professora do Aprimoramento em Clínica Analítico-Comportamental: Orientação Parental e Intervenção com Crianças e Adolescentes do Centro Paradigma. Atua com atendimento de crianças e adolescentes em consultório particular e supervisão clínica.

qualificação avançada em

CLÍNICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

coordenação

DR. JAN LUIZ LEONARDI

DR. ROBERTO ALVES BANACO

Inscrições
abertas para a

26^a
turma

Integração entre filosofia, teoria e técnica
para uma formação de excelência

Corpo docente de altíssimo nível

Conteúdo apresentado de forma gradual em
12 disciplinas

público-alvo

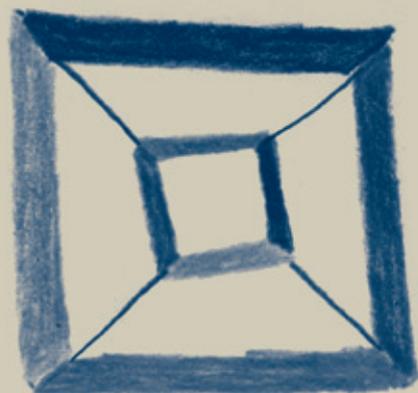
psicólogos e médicos com residência
em psiquiatria

duração

2 anos (quatro semestres)

início

agosto de 2018



programa

quatro módulos semestrais com

520 horas, distribuídas em:

340 horas de disciplinas teóricas e
atividades de pesquisa

180 horas de atendimento clínico

supervisionado (60 horas de atendimento e
120 horas de supervisão)

dias e horários

aulas quinzenalmente,

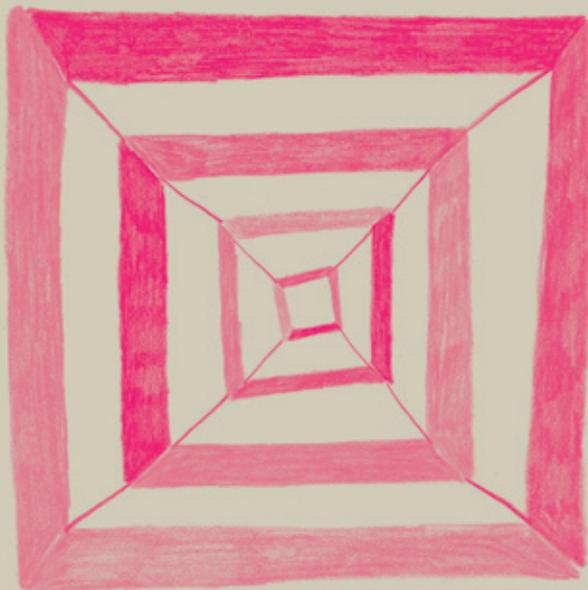
sextas das 20h às 22h;

sábados das 8h30 às 18h30

horário de supervisão quinzenalmente,

sextas das 13h às 16h;

ou terças, ou quartas, ou quintas,
das 19h às 22h



centro
paradigma

ciências do comportamento

paradigmaac.org | Rua Wanderley, 611 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 0194 | CRP 06/5164-J

CURSO DE FORMAÇÃO EM GERENCIAMENTO COMPORTAMENTAL DE ORGANIZAÇÕES (OBM)

CURSOS
paradigma

INÍCIO EM
AGOSTO DE 2018

OBJETIVOS



Apresentar os conceitos e ferramentas propostos pela Organizational Behavior Management (OBM). Capacitar os participantes do curso a (1) analisar organizações, processos e tarefas e (2) elaborar e implementar estratégias comportamentais que visem a melhora de desempenho em organizações.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS



Serão apresentadas aulas teóricas (33 horas) e supervisão de atividades práticas (18 horas). As atividades práticas serão baseadas em questões trazidas pelo participantes sobre seu ambiente de trabalho.

TEMAS ABORDADOS



- Alvos de Intervenção
- Análises Comportamentais
- Análises de Sistemas Organizacionais
- Instrumentos de Intervenção
- Planejamento de Intervenção

PROFESSORES



Prof.: Dr. Cândido V. B. B. Pessoa
Prof.: Ms. Gabriel Carelli - (CRP 06/102552)

DURAÇÃO



17 encontros semanais distribuídos em 1 semestre
Quartas-feiras das 19h às 22h.
Aulas teóricas e supervisão.



As aulas poderão ser assistidas pelos alunos on-line, durante o horário das aulas.

PÚBLICO ALVO *



Profissionais formados em qualquer área do conhecimento que atuem na gestão de pessoas e processos e estudantes do último ano de curso superior.
(* Necessidade de leitura no idioma inglês.

LINK

paradigma.nemag.com.br/Paginas/Formacao.aspx?Categoria=3&Codigo=700

CRP 06/5164-J

especialização em **ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

coordenação
CÁSSIA LEAL DA HORA

objetivo

O curso visa a capacitar profissionais para o planejamento e a aplicação de intervenções analítico-comportamentais em indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e desenvolvimento atípico.

público-alvo

psicólogos e profissionais das áreas de saúde e educação

programa

carga horária total de 502 horas, divididas em 162 horas de prática supervisionada e 340 horas teóricas

início
agosto de 2018

duração
2 anos

dias e horários (quinzenalmente)

1º módulo

sexta-feira, das 16h45 às 22h
sábado, das 9h às 16h; a
partir do 2º módulo,
das 8h às 16h



MESTRADO PROFISSIONAL EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Mestrado *Stricto Sensu*
recomendado pela Capes

coordenação

Dr. Candido V. B. B. Pessoa (coordenador)
Dr. Fernando A. Cassas (vice-coordenador)

público alvo

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

temas

desenvolvimento atípico, desenvolvimento sustentável, economia comportamental, educação, marketing, comportamento organizacional, processos grupais, psicologia ambiental, psicologia clínica, psicologia do esporte e atividade física, saúde, segurança no trabalho

estrutura curricular

disciplinas obrigatórias: 9 créditos
disciplinas eletivas: 6 créditos
trabalho de conclusão de curso: 9 créditos
formação complementar obrigatória: 6 créditos

duração

4 semestres

início

fevereiro de 2019

aulas

segundas-feiras, das 19h às 22h e
terças-feiras, das 17h às 22h



centro
paradigma
ciências do comportamento
paradigmaac.org | Rua Wanderley, 611
Perdizes São Paulo/SP
Tel. 11 3672 0194 | CRP 06/5164-J

inscrições e informações

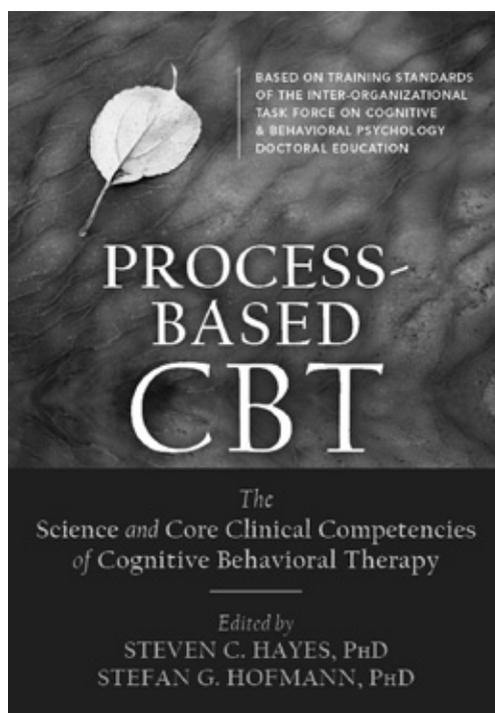
Tel: (11) 3672-0194
www.mestradoparadigma.org
facebook: /acparadigma

Resenha do livro *Process-Based CBT: the science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*, de Steven C. Hayes e Stefan G. Hofmann

Dan Josua e Jan Luiz Leonardi

Organizado por Steven Hayes e Stefan Hofmann, *Process-Based CBT: the science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy* é o primeiro livro que apresenta o produto da Inter-Organizational Task Force on Cognitive and Behavioral Psychology Doctoral Education, uma força-tarefa composta de expoentes da Association for Behavior Analysis International (ABAI), Association for Contextual Behavioral Science (ACBS), Association for Behavioral and Cognitive Therapies (ABCT), Academy of Cognitive Therapy (ACT) e International Society for the Improvement and Teaching of Dialectical Behavior Therapy (ISITDBT).

O livro faz um interessante exercício de repensar a atuação do psicólogo clínico preocupado com a Prática Baseada em Evidências para além da chamada “era dos manuais”, que consiste em seguir passo a passo protocolos padronizados de intervenção diante de problemas clínicos específicos. Por um lado, o livro é claro em defender a importância e a especificidade do uso de procedimentos terapêuticos empiricamente sustentados para os vários agrupamentos de diagnósticos psiquiátricos. Por outro, levanta a dificuldade de se enquadrar o paciente típico



de consultório, sem adaptações, dentro do modelo descrito nos manuais para esses transtornos. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a pesquisa aponta a especificidade de, por exemplo, utilizar o protocolo de Ativação Comportamental para a Depressão (enquanto

O livro faz um interessante exercício de repensar a atuação do psicólogo clínico preocupado com a Prática Baseada em Evidências para além da chamada “era dos manuais”.

é advertido de que o mesmo procedimento é pouco efetivo para o Transtorno do Pânico), é fundamental constatar que o paciente típico costuma ter comorbidades e problemas de vida que dificultam a transposição do protocolo para a vida. Assim, como apontam os autores, o clínico que se restringe exclusivamente ao manual pode se ver sem saber por onde atuar caso encontre um cliente que esteja, ao mesmo tempo, deprimido, com problemas conjugais e fazendo uso abusivo de álcool, apenas para citar um exemplo.

Dessa forma, é objetivo do *Process-Based CBT* reorganizar a prática clínica a partir dos princípios ativos das terapias, decididos de modo científico e hierárquico pelo próprio clínico com base nas idiossincrasias de cada cliente. Nesse sentido, vale observar que tal

Dessa forma, é objetivo do *Process-Based CBT* reorganizar a prática clínica a partir dos princípios ativos das terapias, decididos de modo científico e hierárquico pelo próprio clínico com base nas idiossincrasias de cada cliente.

concepção está em perfeita consonância com a concepção de Prática Baseada em Evidências em Psicologia, definida pela American Psychological Association como o processo individualizado de tomada de decisão clínica que ocorre por meio da integração da melhor evidência de pesquisa disponível com a perícia

clínica no contexto das características, da cultura e das preferências do cliente.

A filiação teórica dos autores, um deles proeminente no campo da análise do comportamento e principal representante das terapias comportamentais de terceira onda (Steven Hayes) e outro uma grande referência na terapia cognitiva (Stefan Hofmann), já evidencia o primeiro problema a ser resolvido na primeira parte

do livro. É preciso reconhecer as diferenças filosóficas entre as duas abordagens (comumente abarcadas de forma acrítica sob a mesma sigla, “TCC” – Terapia Cognitivo-Comportamental). Os autores reconhecem as diferenças nos modelos explicativos, mas defendem que o mais importante é o reconhecimento do clínico de sua própria posição filosófica e de como essa posição influencia a sua prática.

De fato, é interessante observar que o livro dedique um capítulo, já na primeira parte, a essa discussão filosófica – geralmente deixada de lado nos manuais de psicoterapia. No entanto é curioso que o embate filosófico não seja encarado como um problema; ao contrário, os autores argumentam que, apesar das diferenças, analistas do comportamento e cognitivistas podem aprender e contribuir uns com os outros. Ou, mais ainda, defendem que os resultados clínicos de ambas as abordagens apontam que as atuações dos dois

campos profissionais produzem efeitos e que, talvez, estejam mais próximas na prática do que sugere a desavença intelectual, ainda que a maneira como cada uma dessas abordagens vá explicar esses efeitos seja *sui generis*.

Ainda nessa primeira parte, o livro apresenta um ótimo capítulo, assinado por Kelly Koerner,

em que é discutido um modelo de transposição da pesquisa científica para a prática clínica cotidiana. Em seguida, é apresentada a implementação de intervenções que usam a internet e, por fim, discute-se a competência de uma atuação ética em terapia comportamental e cognitiva.

A segunda parte do livro é dedicada à apresentação dos princípios e conceitos básicos necessários para uma intervenção consistente com o conhecimento científico atual, na qual são abarcados processos comportamentais nucleares, cognições, regulação emocional, psicologia evolutiva e a neurociência relevante aos processos psicológicos básicos.

Por fim, a terceira seção, a parte mais substancial do livro, contém a descrição e a discussão dos principais processos envolvidos na Prática Baseada em Evidências em Psicologia. Assim, processos comportamentais como a modelagem dividem espaço com estratégias mais heterogêneas, como o treino de habilidades sociais ou a clarificação de valores. Ao todo, 17 processos são apresentados, além de um capítulo dedicado ao manejo de comportamento suicida. A ideia é que o conhecimento aprofundado desses processos constitua o arsenal técnico básico para um terapeuta que esteja interessado em atuar de forma consistente com uma nova forma de encarar as terapias comportamentais e cognitivo-comportamentais. Segundo os autores, as implicações desse novo movimento são enormes, a ponto de, num futuro próximo, haver o abandono de pacotes de terapia com “nome e sobrenome”, como Terapia de Aceitação e Compromisso, Terapia Comportamental Dialética, etc.

Em suma, *Process-Based CBT* representa um grande avanço na Prática Baseada em

Evidências em Psicologia, sobretudo porque conhecer e adotar os processos empiricamente sustentados das diversas modalidades de psicoterapia permite criar pontes em vez de muros no tratamento e na prevenção de problemas de saúde mental. ■

Em suma, *Process-Based CBT* representa um grande avanço na Prática Baseada em Evidências em Psicologia, sobretudo porque conhecer e adotar os processos empiricamente sustentados das diversas modalidades de psicoterapia permite criar pontes em vez de muros no tratamento e na prevenção de problemas de saúde mental.

Dan Josua possui graduação em Psicologia pela PUC-SP, especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP, formação em Terapia Comportamental Dialética pelo Behavioral Tech e mestrado em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Atua como professor no Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento e como terapeuta no InPBE – Instituto de Psicologia Baseada em Evidências. É vice-coordenador do Laboratório de Terapia Comportamental Dialética (DBT-LAB), que oferece DBT gratuitamente à população de baixa renda.

Jan Luiz Leonardi possui graduação em Psicologia pela PUC-SP, especialização em Terapia Analítico-Comportamental pelo Núcleo Paradigma, formação em Terapia Comportamental Dialética pelo Behavioral Tech, mestrado em Análise do Comportamento pela PUC-SP e doutorado em Psicologia Clínica pela USP. Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) na gestão 2015-2016 e idealizador do Curso de Verão em Análise do Comportamento da PUC-SP. É fundador e coordenador do Laboratório de Terapia Comportamental Dialética (DBT-LAB), que oferece DBT gratuitamente à população de baixa renda. Atua como coordenador acadêmico, professor, orientador e pesquisador no Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento e como terapeuta no InPBE – Instituto de Psicologia Baseada em Evidências.

Análise do comportamento aplicada aos transtornos do espectro autista

Programa de treinamento para mães de crianças com TEA: ensinando a fazer pedidos via ensino incidental

Renata Siqueira Bresser Dores e Cássia Leal Da Hora

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2013) costumam apresentar uma série de déficits e excessos comportamentais que podem prejudicar o seu aprendizado de forma geral. Na tentativa de amenizar os impactos negativos decorrentes desse transtorno do neurodesenvolvimento, múltiplas oportunidades de ensino devem ser planejadas e apresentadas ao longo do dia a essa população (Nysdh, 1999). Essas oportunidades de aprendizagem podem ocorrer, por exemplo, a partir da interação da pessoa com TEA e profissionais especializados que e implementem

Dores e Da Hora (2017) iniciaram o desenvolvimento de um breve programa de treinamento que se propôs a ensinar familiares de crianças com TEA a aplicar o procedimento de Ensino Incidental para o ensino da habilidade de fazer pedidos (mando) por itens ou atividades de preferência.

intervenções comportamentais baseadas em *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Wong et al., 2015). Outra forma de prover essa estimulação é via familiares, cuidadores e outras pessoas que costumam conviver diretamente com a pessoa que é o alvo da intervenção (Strauss, et al.,

2012). Embora esses interlocutores não sejam “profissionais”, eles não só podem como devem assumir o papel de agentes de ensino para otimizar o aprendizado do indivíduo com TEA. Para isso, é essencial que os diferentes agentes de ensino sejam capazes de implementar os procedimentos corretamente, devendo, portanto, ser adequadamente treinados (LeBlanc et al., 2005; Shook, Shala-Rosales & Gleen, 2008).

Dessa forma, a Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA) vem desenvolvendo pesquisas que produzem tecnologia para que diferentes pessoas possam

aprender a implementar procedimentos e técnicas de modificação de comportamento (Coddington et al., 2005; Luiselli, & Amand, 2005; Luiselli et al., 2008; Moore et al., 2005). Diversos estudos

têm desenvolvido estratégias para ensinar professores, membros de equipe profissional e até mesmo familiares a aplicarem procedimentos de ensino estruturado (ensino por tentativas discretas) para crianças com TEA (Barros & Higbee, 2015; Catania et al., 2009; Ferreira,

Silva, & Barros, 2016; LeBlanc et al., 2005; Sarokoff & Sturmey, 2004). Há ainda alguns estudos que procuram desenvolver estratégias para que outras crianças (pares) aprendam a ensinar diversas habilidades para crianças com TEA (Watkins, 2015). A direção em que a produção de conhecimento nessa área tem seguido demonstra o crescimento de esforços em produzir tecnologia para instrumentalizar diferentes agentes de ensino, indicando que a variabilidade de “professores” pode favorecer o fornecimento do volume adequado de intervenção e de melhores condições de generalização do aprendido às pessoas com TEA.

Embora tenha sido possível acompanhar, ao longo dos últimos anos, o aumento no investimento de tecnologia de treinamento para profissionais e familiares a implementarem procedimentos de ensino estruturados, um volume muito menor de pesquisas tem sido produzido na tentativa de ensinar, especialmente familiares, a empregar estratégias de ensino naturalísticos de forma pontual (Hsieh et al., 2011).

Na tentativa de ampliar os conhecimentos produzidos nessa área e desenvolver estratégias que possam favorecer a participação de familiares como agentes diretos de intervenção, Dores e Da Hora (2017) iniciaram o desenvolvimento de um breve programa de treinamento que se propôs a ensinar familiares de crianças com TEA a aplicar o procedimento de Ensino Incidental para o ensino da habilidade de fazer pedidos (mando) por itens ou atividades de preferência.

O Ensino Incidental (EI) teve sua origem na tentativa de oferecer uma alternativa para o ensino de comportamentos de comunicação e linguagem de forma espontânea, menos estruturada, garantindo o desenvolvimento da iniciativa do aluno, favorecendo a generalização e evitando o estabelecimento de um res-

ponder dependente de dicas (Cowan & Allen, 2007; Hart & Risley, 1968). Para realizar o procedimento, inicialmente o agente de ensino organiza o ambiente com itens e atividades potencialmente motivadoras para o indivíduo, porém dispostas de forma inacessível ao aluno (Etapa 1). Então, o professor aguarda até que cada tentativa comece a partir da iniciativa do aluno, motivada por algum item ou atividade motivadora que já esteja em andamento ou por um item presente, mas inacessível (Etapa 2). Uma vez que o indivíduo inicia, indicando interesse pelo item, é dada a ele a oportunidade de elaboração da resposta (Etapa 3), e o reforçamento acontece com o próprio item (Etapa 4), ou seja, o reforçador passa a ter características de reforçador natural (Cowan & Allen, 2007). Resumidamente, a estrutura básica do procedimento de Ensino Incidental é composta por quatro etapas, chamadas aqui de (1) organização do ambiente, (2) espera pela iniciativa do indivíduo, (3) solicitação de elaboração e (4) apresentação do reforçador.

O programa de treinamento para implementar o EI no estudo de Dores e Da Hora (2017) foi composto de alguns componentes de ensino, a saber, instrução, *video prompting*, ensaio comportamental com modelação e *feedback* imediato. A principal meta do estudo era avaliar se o programa de treinamento seria eficaz em produzir mudanças comportamentais na forma como as mães das crianças que participaram ensinavam seus filhos com TEA a pedirem pelo item que queriam obter no momento. Também foi um objetivo secundário avaliar se haveria mudança na frequência de respostas de mando independentes emitidas pelas crianças que participaram do estudo, após o ensino pelas mães.

Para ilustrar os efeitos do programa de treinamento adotado no estudo em questão, será

apresentado um breve relato dos procedimentos e resultados principais.

Antes de iniciar o treinamento, foi solicitado às mães que exibissem a maneira como costumavam ensinar seus filhos a pedir pelo que queriam. No geral, ambas costumavam oferecer repetidas instruções para que as crianças fa-

Os resultados parecem indicar que o programa de treinamento foi eficaz em ensinar as mães a realizar as etapas do procedimento de Ensino Incidental durante o ensino de mando.

lassem o nome do item (embora nenhuma das crianças se comunicasse pela fala) e, depois de algum tempo insistindo, as mães davam acesso ao que estava sendo solicitado pela criança, independentemente do comportamento que a criança estivesse emitindo no momento (tentar puxar o item da mão da mãe, fazer estereotípias ou guiar fisicamente a mão ou o corpo da mãe na direção do item). Esta etapa foi considerada como a Linha de Base e pretendeu identificar

É fato a necessidade de continuar o aprimoramento não apenas do programa de treinamento apresentado aqui, mas também da tecnologia que a Análise do Comportamento Aplicada tem desenvolvido para a formação de diferentes agentes de ensino em intervenções para indivíduos com TEA.

a ocorrência de comportamentos relacionados às quatro etapas necessárias para a implementação do Ensino Incidental.

Após a Linha de Base, as participantes realizaram sessões do programa de treinamento com uma das pesquisadoras e imediatamente em seguida realizavam sessões diretamente com seus filhos para implementar o procedimento (chamadas de sessões de sondagem). A porcentagem de acerto foi de 0% na Linha de Base, para as duas mães. Após a realização de três sessões do programa de treinamento, a

participante M1 passou a exibir 100% de acerto na implementação das quatro etapas e em seguida realizou um *check list* descrevendo os componentes utilizados no programa de treinamento implementado pela pesquisa sobre o procedimento. M2 também atingiu 100% após realizar 5 sessões do programa de treinamento. Foram realizadas duas sessões de testes de generalização (ambos em ambiente diferente daquele onde os treinos foram realizados):

M1 obteve 67% e 100% de acerto respectivamente, enquanto M2 obteve 100% nas duas sessões. Na primeira sessão de *follow-up*, em um novo local de treino, o desempenho foi de 33% de M1 e 100% de M2; no segundo *follow-up*, realizado no mesmo ambiente de treino, M1 obteve 83%, e M2, 100% de acerto.

Embora o estudo de Dores e Da Hora (2017) tenha utilizado um delineamento experimental do tipo AB com provas múltiplas, os resultados parecem indicar que o programa de treinamento foi eficaz em ensinar as mães a realizar as etapas do procedimento de Ensino Incidental durante o ensino de mando. Além disso, até o

final da coleta de dados, não foram observadas respostas de mando independentes por nenhuma das crianças (a topografia selecionada para ambos foi apontar para o item desejado), entretanto o nível de ajuda oferecido para as respostas de elaboração ficaram cada vez menos intrusivas, e as respostas de iniciativa realizadas pelos participantes, mais elaboradas, ou seja, ao final do estudo foi possível observar que os participantes emitiam menos respostas de iniciativa com a topografia de puxar o item da mão das mães, ou manipular o corpo das

mesmas fisicamente e até mesmo ocorreu a menor intensidade das estereotípias com função de mando. O estudo propõe novas investigações utilizando delineamentos experimentais do tipo linha de base múltipla entre respostas e maior tempo de exposição ao programa de treinamento de forma a promover o ensino de respostas com topografias mais elaboradas (por exemplo, via *fading in* de demanda) e incorporar estratégias que ensinem os participantes a realizar o esvanecimento de dicas. Ao final deste texto, aparecem listadas na Tabela 1 as etapas do programa de treinamento utilizadas no trabalho em questão.

É fato a necessidade de continuar o aprimoramento não apenas do programa de treinamento apresentado aqui, mas também da tecnologia que a Análise do Comportamento Aplicada tem desenvolvido para a formação de diferentes agentes de ensino em intervenções para indivíduos com TEA. Principalmente no que diz respeito ao aumento da adesão de familiares ao programa de ensino abrangente como forma de (a) otimizar os efeitos da intervenção, (b) diminuir os custos com mão de obra profissional e (c) ampliar as oportunidades de desenvolvimento dos seus filhos. Acredita-se que o programa de treinamento apresentado, ainda que em desenvolvimento, é um exemplo de como os princípios da Análise do Comportamento podem ser incorporados em estratégias de ensino que auxiliem na resolução de importantes demandas da sociedade. Fica aqui um convite aos pesquisadores e profissionais da área para dar continuidade aos esforços em desenvolver tecnologias de ensino eficazes para o ensino de estratégias naturalísticas de ensino para familiares de pessoas com TEA. ■

Referências

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Barboza, A. A., Silva, J. M. A., Barros, R. S., & Higbee, T. S. (2015). Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 23(4).
- Catania, C. N., Almeida, D., Liu-Constant, B., & Reed, F. D. D. (2009). Video modeling to train staff to implement discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 387-392.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: a focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701-715.
- Dores, R. S. B., & Da Hora, C. L. (2017). *Treino de pais na aplicação de ensino incidental a crianças com TEA*. Monografia apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e Desenvolvimento Atípico, Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo.
- Codding, R. S., Feinberg, A., Dunn, E. K., & Pace, G. M. (2005). Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 205-219.
- Ferreira, L. A., Silva, Á. J. M., & Barros, R. D. S. (2016). Ensino de aplicação de tentativas discretas a cuidadores de crianças diagnosticadas com autismo. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(1), 101-113.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hsieh, H.-H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.

LeBlanc, M. P., Ricciardi, J. N., & Luiselli, J. K. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education & Treatment of Children, 28*, 76-82.

Luiselli, J. K., & St. Amand, C. (2005). Staff training in applied behavior analysis: improving knowledge competencies of service providers for people with developmental disabilities. *Mental Health Aspects of Developmental Disabilities 8*(4), 120-125.

Luiselli, J. K., St. Amand, C., MaGee, C., & Sperry, J. M. (2007). Group training of applied behavior analysis (ABA) knowledge competencies to community-based service providers for adults with developmental disabilities. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 4*(1), 41.

New York State Department of Health, Early Intervention Program (1999). *Clinical practice guidelines: report of the recommendations for autism/pervasive developmental disorder, assessment and intervention for young children (Age 0-3 Years)*. Albany, NY: Author.

Moore, J. W., Edwards, R. P., Sterling-Turner, H. E., Riley, J., DuBard, M., & McGeorge, A. (2002). Teacher acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 73-77.

Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(4), 535-538.

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

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Strauss, K., Mancini, F., Fava, L., & SPC Group (2013). Parent inclusion in early intensive behavior interventions for young children with ASD: a synthesis of meta-analyses from 2009 to 2011. *Research in Developmental Disabilities, 34*(9), 2967-2985.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, C. W., Fettig, A., Kurcharczyk, S. et al. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966. Recuperado em 3 de julho, 2018, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25578338>.

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(4), 1070-1083.

Renata Siqueira Bresser Dores é psicóloga formada pela UFMT. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e desenvolvimento atípico pelo Centro Paradigma. Psicóloga da Equipe Prisma Psicologia Comportamental que presta serviços de intervenção à pessoas com TEA em Mato Grosso/MT.

Cássia Leal Da Hora é analista do Comportamento acreditada pela ABPMC, Psicóloga formada pela PUC-SP, Mestre em Psicologia Experimental e Análise do Comportamento pela USP-SP. Doutora em Psicologia Experimental na PUC-SP. No Paradigma, atua como professora e orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, como coordenadora, professora e supervisora do Curso de Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e desenvolvimento atípico. Também tem se dedicado a pesquisar e intervir com pessoas com TEA.

Tabela 1 – Etapas do programa de treinamento utilizado no trabalho de Bresser e Da Hora (2017).

Programa de Treinamento para mães de crianças com TEA: ensinando a fazer pedidos via ensino incidental		
Estratégia de ensino	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Instrução	Conscientização acerca do comportamento de fazer pedidos e variadas formas de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Definir e descrever a importância da resposta de mando (apresentada aos familiares como “fazer pedidos”). • Descrever a importância do comportamento de fazer pedidos no desenvolvimento das crianças. • Informar que comportamento não precisaria ser necessariamente vocal.
Instrução	Apresentação conceitual do procedimento de Ensino Incidental	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do conceito do procedimento de ensino incidental e as vantagens do uso em ambiente natural e cotidiano da família. • Apresentação e leitura de um <i>check list</i> com os quatro passos do procedimento que deveriam ser aplicados nas sessões de Pós-Treino (de ensino dos participantes).
<i>Video prompting</i>	Identificação dos comportamentos de iniciativa já emitidos pelas crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção do comportamento-alvo (as respostas de elaboração a ser ensinadas para as crianças). • Apresentação dos vídeos com modelos de respostas-alvo (edição dos vídeos com as imagens da Linha de Base de maneira que cada topografia de iniciação seja salientada, apresentada e discutida com cada uma das mães para que elas possam identificá-las e responder a elas nas sessões de ensino das crianças.
<i>Video prompting e feedback imediato</i>	Identificar respostas corretas e incorretas sobre a aplicação do procedimento	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao vídeo da sessão anterior de Pós-Treino realizada por elas mesmas com os respectivos filhos. Ao longo dos vídeos, eram destacados os momentos de acerto e erro para então ser fornecido um <i>feedback</i> verbal sobre o desempenho das participantes nas sessões.
Ensaio comportamental, modelação e <i>feedback</i> imediato (realizada imediatamente após a etapa anterior)	Apresentar modelo da aplicação e praticar a aplicação do procedimento em tentativas de ensaio comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher duas das topografias de iniciação apresentadas pela criança para nortear as tentativas de Ensaio Comportamental. • Realizar tentativas de dramatização para apresentação de modelo de aplicação do procedimento (a pesquisadora aplicava na mãe, que fazia o papel da criança). • Realizar tentativas de práticas de aplicação (a mãe aplicava o procedimento na pesquisadora, que fazia o papel da criança). • Fornecer <i>feedback</i> verbal sobre o desempenho da mãe a respeito de cada uma das 4 etapas do procedimento. • Responder a qualquer dúvida das participantes sobre o procedimento.

Paradigma entrevista

Roberta Kovac e Raul Manzione entrevistam
Yvonne Barnes-Holmes

Professora Associada de Análise do Comportamento na Universidade de Gent, nos departamentos de Psicologia Clínica, Experimental e da Saúde. Pesquisadora Sênior no Odysseus I, Yvonne finalizou seu doutorado na Universidade da Irlanda em 2001. Autora de mais de 120 artigos de pesquisa e capítulos de livros, principalmente sobre Teoria das Molduras Relacionais (RFT) e Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), Yvonne tem no seu currículo mais de 400 apresentações e *workshops* em congressos e é supervisora conhecida internacionalmente. É também *Peer-Reviewed ACT Trainer* pela ACBS e oferece treinamentos em ACT ao redor do mundo. Suas áreas de interesse são o desenvolvimento da linguagem e cognição, e análise funcional do sofrimento psicológico, especialmente depressão, síndrome de estresse pós-traumático e psicose.

Paradigma: Obrigada por aceitar em concedernos esta entrevista! Nós gostaríamos de começar pedindo a você que se apresente.

Yvonne: Acho que sou apenas uma pessoa que tem um coração muito grande e que não está satisfeita com o desempenho dos serviços humanitários e de saúde até agora. Fico muito triste por pessoas não poderem ter ajuda e que as áreas da Psicologia, em particular, e da Psiquiatria estejam satisfeitas com o trabalho que têm feito. Eu me sinto muito infeliz com o trabalho que fizemos e muito culpada por termos gasto dinheiro da sociedade, de pessoas

que não têm, oferecendo pouco retorno. Sou então uma apaixonada, que tem um coração grande e que tenta combiná-lo com a ciência de uma forma que possa realmente fazer uma diferença duradoura. Sou alguém que utiliza a ciência como uma ferramenta para a mudança social, dado que a mudança social – creio eu – é desesperadamente necessária. E meu trabalho envolve ambos. É de fato juntar a ciência com a transformação terapêutica, com o entendimento terapêutico e... é isso que eu faço! Combino cérebro e coração e nunca estou satisfeita até que eu veja mudança.

Paradigma: Sabemos que você treina terapeutas em ACT ao redor do mundo e que você tem uma visão particular sobre a ACT. Você poderia compartilhar conosco essa sua perspectiva sobre a ACT?

Yvonne: Tive muita sorte. Quando comecei a aprender sobre ACT, a comunidade era muito pequena e conectada à comunidade de análise do comportamento. Não que a comunidade científica (da AC) gostasse (da ACT), mas éramos claramente parte dessa tradição. Kelly Wilson, Steven Hayes, Robyn Walser e Carmen Luciano foram pessoas muito, muito generosas. Quando eles vieram visitar a Irlanda, fui aprender com eles, que me ensinaram como fazer ACT, me deram supervisão. Fiquei muito interessada na época por eu ter questões significativas de saúde mental e acreditava que precisava muito de ajuda. E acabei tendo ajuda do Dermot [Barnes-Holmes]! Ele não é terapeuta, mas ele é um ótimo marido e ele utilizou de

técnicas da ACT – dentro do nosso relacionamento mesmo – e gerou uma grande mudança em mim. Perguntei a ele: “Como você aprendeu a fazer isso?”, e ele me deu um manual de ACT na época e disse: “Eu só usei o manual”. Então [risos] eu peguei o manual e falei com o Steve e a Carmen e disse: “Alguém pode me mostrar como fazer isso? Como se aprende a fazer isso?”. E eles responderam: “Não temos nenhum programa de treinamento... só um laboratório. Mas, de tempos em tempos, podemos visitar você e ajudar a aprender como fazer”. E foi assim que comecei com a ACT.

Para mim era óbvio que ela veio da Análise do Comportamento, embora na área não houvesse muito interesse em ACT, RFT ou qualquer coisa que não parecesse “tradicional” naquela época. Assim, aprendi um jeito de fazer ACT que podia ser facilmente chamado de análise funcional; estava inserida naquele modelo, naquela tradição e era, ao mesmo tempo, muito diferente da psicologia comportamental, no sentido de que era muito calorosa. Eu acho que a análise do comporta-

mento pode ser muito fria.
O novo modelo, da ACT,

por sua vez, não se baseava na ideia de defeitos ou déficits; baseava-se na ideia de que a linguagem é complicada, que o comportamento verbal é o que produz sofrimento psicológico, mas não de um modo problemático, e de que temos um conjunto de técnicas para modificar o comportamento e o comportamento verbal de um modo especial. Caminhamos dessa forma mais ou menos até os anos 2000 e observamos a popularidade da ACT crescer. Até então, não tínhamos preocupações, eu não estava preocupada, o Dermot não estava preocupado e ele não é um terapeuta – mas é uma boa visão de fora porque ele entende bem o trabalho.

Porém, na metade dos anos 2000, conforme a ACT foi ficando maior, começamos a nos preocupar com o “aspecto comportamental” que parecia ter sido extraído dali e de que a RFT aparentava ainda estar na ACT, mas só no nome; não estava *de fato* ali, assim como o aspecto analítico-funcional pareceu ter sido significativamente deixado de lado. Então observamos com cautela, conversamos com as pessoas, e lá pelo final da última década (por volta de 2010) começamos realmente a ficar muito preocupados com o fato de que a análise funcional não estava mais fazendo parte dos treinamentos e o modelo do Hexaflex, excessivamente usado para ensinar ACT, parecia estar atrapalhando, porque a análise funcional parecia não se encaixar naquele modelo. Eu compartilhava essas questões com meus supervisionandos e com outros colegas em congressos e observei que não éramos só nós que pensávamos isso. Essa ausência do olhar analítico-funcional nos treinamentos de ACT era algo que muitas pessoas viam e comparti-

Aprendi um jeito de fazer ACT que podia ser facilmente chamado de análise funcional.

lhavam, inclusive alguns autores importantes da ACT, como a Robyn (Walser) e percebi que não era só por eu ser uma pessoa “da RFT” que isso me incomodava. Então nós sugerimos a abertura de um diálogo: “Podemos conversar sobre nossa percepção dos caminhos que a ACT está tomando?”.

Acredito que a ACBS [Association for Contextual Behavioral Science] não tenha respeitado essa nossa percepção, que era real para nós! Como era uma preocupação real, nós, de maneira controversa, eu acho, forçamos esse diálogo. E o diálogo era: “Será que nós podemos discutir sobre o papel da análise

funcional na ACT?”. Do meu ponto de vista, se não existe clareza sobre a ausência da AF na ACT, não funciona simplesmente dizer que a RFT, uma análise funcional da linguagem, é a base da ACT, jogá-la lá assim e esperar que funcione. E, na verdade, ficamos bastante infelizes por usarem algo que era muito valioso para nós (a RFT), que é uma teoria precisa, analítico-funcional, e usar só pedaços; escolher a dedo esses pedaços, jogá-los ali quando convém e não incluir as outras partes. E acho que não estávamos preparados para deixar isso acontecer, eu estava muito chateada com o modo como a ACT se desdobrava na prática das pessoas que vinham para supervisões e treinamentos. A ACT era sobre análise funcional e então... virou isso de simplesmente “jogar” a RFT em cima e pensamos “Não gostamos disso”. Então temos de ser completamente honestos e dizer: “Podemos conversar? A ACBS está disposta a falar sobre isso? Pois não achamos que isso esteja funcionando”. E acho que é neste ponto que estamos no momento. Ainda temos esse relacionamento um tanto desconfortável. Acho que cada vez mais as pessoas reconhecem a importância da RFT para a ACT, mas o contexto ainda não está totalmente adequado para ter uma conversa sobre aonde nós vamos chegar com tudo isso, e acredito muito que precisamos ter essa conversa. Não quero que a ACT e a RFT se separem, acho que as técnicas da ACT são incríveis! Mas acho que precisamos muito entender como elas funcionam e que, se não tivermos esse diálogo, não iremos atingir uma compreensão completa, o que seria uma pena – tanto para a RFT quanto para a ACT.

Então a minha visão parece controversa, uma perspectiva de um intruso, mas não me vejo como uma pessoa intrusa. Eu sou apenas muito cuidadosa e por acaso tenho a vantagem

de conhecer profundamente tanto a RFT como a ACT. As pessoas agora sabem que realmente me preocupo com o modo como iremos combinar as duas coisas, e acho que a ACT precisa disso, os dados sugerem que ela precisa de um entendimento mais completo, pois não chegamos a isso ainda. Então aceito que o meu posicionamento pode ser um pouco controverso e intenso, mas é o que é... é apenas meu modo de ver a questão.

Paradigma: Ouvimos sua crítica ao modelo do Hexaflex – mas eu gostaria de saber se você acha que o Hexaflex, e também a Matrix, podem ser usados como ferramentas para treinar terapeutas, e não como modelos explicativos.

Yvone: Sim, acho que são ótimas ferramentas, não tenho nenhum problema com isso. Mas acho que você tem que ter o cuidado de dizer que são ferramentas que têm desvantagens, e acredito que tenham, elas foram observadas na pesquisa; acredito que podem ser obstáculos, que foram observados na pesquisa. Então, acho que se deva ser cuidadoso e dizer: “Isto é uma ferramenta, ela tem estas vantagens e tem estas desvantagens”. Também penso que, quando a ferramenta se torna “a própria coisa” e se engessa, as pessoas saem por aí dizendo coisas como “aceitação, desfusão etc. é um processo”, quando não é. Essas são as desvantagens, e talvez você tenha então que mudar a ferramenta. E quando a ferramenta se torna amplamente disseminada, as pessoas simplesmente não querem mudá-la. Isso se torna um verdadeiro obstáculo e as desvantagens se sobrepõem às vantagens. Se você, por exemplo, exigisse que as pessoas fossem treinadas em análise do comportamento, eu não acho que precisaria do Hexaflex para treiná-las. O Hexaflex foi feito para treinar pessoas de áreas diferentes e acho que isso é muito

útil! Mas, em algum momento, essas pessoas precisam aprender a fazer as coisas de uma maneira comportamental ou então não acho que vá funcionar. Então de fato parece “desagregador” ou territorial, mas acho que essa é a única forma. Então eu seria cautelosa a respeito da utilidade dessas ferramentas, mas com certeza ela tem suas vantagens.

Paradigma: Existe uma crescente popularidade da ACT aqui no Brasil e o número de cursos sobre ACT está crescendo – assim como aconteceu em todo o mundo – e agora inclui cursos que não são embasados nos princípios básicos da análise funcional, cursos que são conectados a outras abordagens da psicologia e tudo o mais. Você acha que é necessário para um “aspirante a terapeuta ACT” ou alguém que quer aprender ACT saber sobre RFT e princípios comportamentais básicos?

Yvone: Acredito que algumas pessoas creiam que não seja necessário. Acredito que elas façam um ótimo trabalho e também acho que faz diferença saber sobre princípios comportamentais básicos e RFT. Acho que você consegue fazer um trabalho melhor e acho que, para o desenvolvimento da ACT, isso será essencial. Então não digo que seja exclusivo e que você não possa fazer um bom trabalho sem isso, mas, dado que a ACT necessita de maior precisão – e quem parece prover isso é a RFT – as pessoas que têm treinamento comportamental estarão aptas a desenvolver a ACT de maneira mais eficaz e operar com mais flexibilidade no contexto terapêutico do que as pessoas que não tiverem esse conhecimento. Acredito que faria muita diferença, mas isso não quer dizer que você não consiga fazer uma boa terapia sem isso.

Paradigma: Você poderia nos falar um pouco sobre o que você está fazendo atualmente?

Yvone: O que estamos fazendo em terapia – a ACT que apresentamos – baseia-se no modo como fui treinada, mas entendo pessoas que dizem que isso não é ACT e entendo as pessoas que dizem que esse é o jeito que as coisas sempre foram. Eu entendo as duas perspectivas. Acho que o que estamos fazendo tem um foco diferente. Tem um foco muito forte no que chamamos de análise funcional verbal: análise do comportamento verbal como redes relacionais e as transformações de funções que se formam entre elas. É assim que formulamos nossos casos, é isso que buscamos ao descrever um caso e é isso que estamos tentando mudar: aspectos do contexto verbal. Se isso é ou não é ACT, não cabe a mim dizer. Para mim parece ACT, mas envolvida pela RFT. Isso certamente é o caso, mas não é o jeito como aprendi a fazer ACT porque a RFT não era tão precisa e conectada como ela é hoje. Não tínhamos a ferramenta que temos hoje, mas eu entendo as pessoas que dizem que isso não se parece em nada com a ACT e também conheço pessoas que dizem “Sempre fizemos isso”. Eu vejo ambos os lados,

As pessoas que têm treinamento comportamental estarão aptas a desenvolver a ACT de maneira mais eficaz e operar com mais flexibilidade no contexto terapêutico.

mas pode parecer mesmo muito diferente. A precisão, a flexibilidade e o foco absoluto nas redes relacionais podem parecer muito diferentes da ACT sendo feita por alguém que não tem esse foco. Então não cabe a mim dizer se é a mesma coisa ou se é diferente, mas sim que o que nós fazemos é muito eficaz. As pessoas treinadas por nós dizem 100% das vezes que a maneira de elas fazerem terapia transformou-se

completamente, o que nos permitiu conduzir casos que eram incrivelmente complexos, com supervisionandos dizendo “Eu nunca poderia ter trabalhado nesse caso de um modo tradicional” e “Eu nunca poderia ter feito isso com um protocolo de ACT para psicose”, por exemplo. Então ouço de meus supervisionandos que a experiência de supervisão comigo transforma fundamentalmente o que eles fazem. É basicamente isto: pegar o grosso da RFT e aplicar à ACT através de análise funcional, então você terá melhores condições para escolher o momento de aplicar as técnicas perfeitamente. Não muda as técnicas, mas acho que aumenta a flexibilidade e a precisão do terapeuta para que você possa saber exatamente o que fazer, quando fazer, como fazer e como não fazer. Então, nesse sentido, parece ser diferente, mas essa é uma questão para a comunidade decidir.

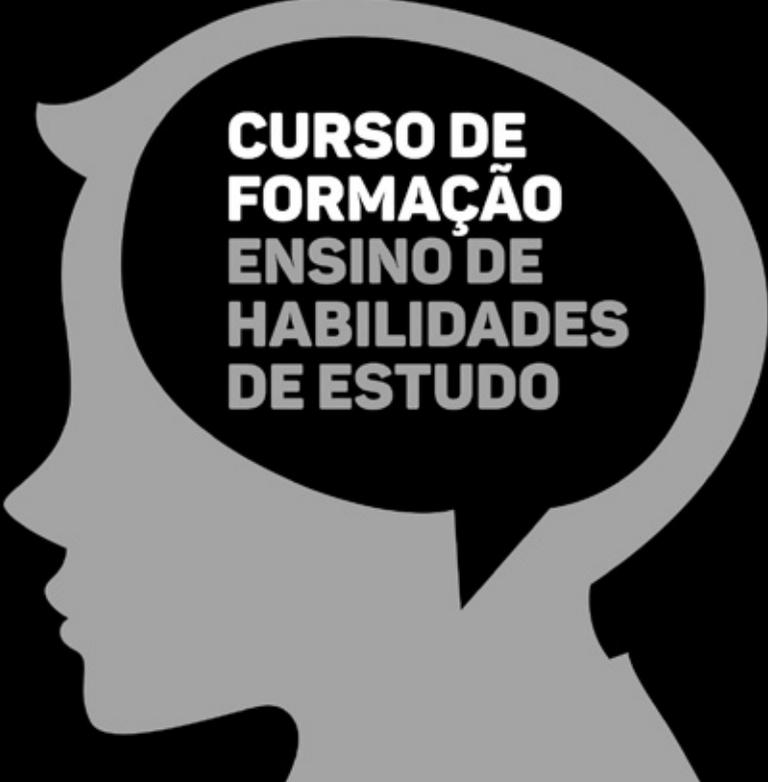
Paradigma: Para terapeutas que são novos na ACT: o que você sugeriria a eles para o começo da jornada?

Yvone: Tenho uma visão antiga da ACT que argumenta que, para ser um terapeuta, você tem de ter feito seu próprio trabalho experiencial (terapia ou treinamentos). Acho que o trabalho que desenvolvemos recentemente em RFT confirmou isso e é absolutamente essencial à relação terapêutica. Acho que, se as pessoas só aprendem ACT para conquistar seus clientes... não acho que isso seja ACT. Acho que a ACT é uma via de mão dupla onde você é completamente honesto e consciente de suas próprias reações a eventos, e disposto a abraçá-los. E acho que, quando você consegue fazer isso, você modela a essência da ACT. Então a primeira coisa, creio eu, é o trabalho experiencial. A segunda é o contato com boas pessoas que trabalhem com ACT e supervisão e, então, um bom aprendizado sobre psicologia comporta-

mental e RFT. E acho que ter tudo isso e ser guiado por um amor à ciência e à precisão é a combinação ideal para uma pessoa. Você tem que fazer as três coisas (trabalho experiencial – terapia ou treinamentos, supervisão e formação teórica), aprender um conjunto de técnicas e usá-las... acredito que essa é a maneira como a ACT foi projetada. ■

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, supervisora e docente no Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, e na área acadêmica 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, formação em Psicologia e formação em Análise do Comportamento.

Raul Vaz Manzione possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015). Cursa Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental pelo Centro Paradigma, onde também atua como pesquisador-bolsista no grupo de pesquisa Teoria das Molduras Relacionais Aplicada à Clínica (RFTAC). É membro da Association for Contextual Behavioral Science (ACBS) e é membro da diretoria da Associação Brasileira para a Ciência Comportamental Contextual (ACBS Brasil) para a gestão de 2018-2019. Participa ativamente de treinamentos em Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) e Teoria das Molduras Relacionais (RFT) diretamente com seus criadores e principais proponentes. É colunista do Portal Comporte-se: Psicologia Científica. Recebeu o prêmio Student Spotlight Award 2018 da ACBS. Atua como terapeuta em consultório particular em São Paulo.



CURSO DE FORMAÇÃO ENSINO DE HABILIDADES DE ESTUDO

COORDENAÇÃO:
SAULO VELASCO

SUPERVISÃO
E DOCÊNCIA:

**SAULO VELASCO
E HENRIQUE ANGELO**

INÍCIO:
AGOSTO DE 2018

CALENDÁRIO DAS AULAS:

AGOSTO: 02, 09, 16, 23 E 30

SETEMBRO: 20 E 27

OUTUBRO: 04, 11, 18 E 25

NOVEMBRO: 01, 08, 22 E 29

DEZEMBRO: 06 E 13

OBJETIVOS

Capacitar profissionais a construir e implementar programas de ensino individualizados para desenvolver habilidades de estudo e competências acadêmicas.

PÚBLICO-ALVO

Profissionais graduados e estudantes de graduação em nível superior, em qualquer área de conhecimento, interessados em ensinar pessoas a estudar e a aprender.

DURAÇÃO

Um semestre

PERIODICIDADE

Semanalmente, às quintas-feiras, das 19h às 22h

CARGA HORÁRIA

71 horas total, sendo:

- 23 horas de aulas teóricas
- 20 horas de estágio supervisionado
- 28 horas de supervisão de atendimento



centro
paradigma
ciências do comportamento

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES:

(11) 3672-0194

WWW.PARADIGMAAC.ORG

Teoria e Aplicação

Um rato no divã: o que os modelos experimentais de psicopatologias têm a ensinar ao analista do comportamento clínico?

Liane Jorge de Souza Dahás

Dos modelos experimentais

Modelos experimentais são tentativas de se mimetizar em humanos saudáveis, animais não humanos ou mesmo em culturas de células ou tecidos alguma condição humana de relevância social, em especial na área da saúde (Ferreira, Hochman, & Barbosa, 2005). Tais tentativas são consideradas aproximações, uma vez que não se acredita ser possível modelar¹ (do latim *modulari*, “fazer um molde” ou “dar forma segundo um modelo” – Houaiss, Villar & Franco, 2001) por completo todas as características de uma condição humana, ainda mais se o modelo for realizado em algum animal não humano. Por exemplo, um câncer de pulmão causado em humanos por consumo de cigarro pode ser modelado em ratos, mas como faríamos para que tal rato aprendesse a usar tabaco nas mesmas condições em que um humano usa? Ou, ainda, como fazer com que um rato apresente um comportamento igual ao de uma adolescente bulímica, se roedores nem sequer conseguem vomitar? Mesmo que optemos por um cachorro, certamente ele não se interessaria em vomitar o que comeu para não ganhar um pouco de peso. Ou seja, há limites para que o pode ser modelado, tanto por questões éticas quanto pelas particularidades biológicas da espécie em que o modelo será aplicado.

Quando se busca um modelo experimental de um problema de saúde humano, em especial de um transtorno psiquiátrico, algumas características do transtorno são mais facilmente modeladas do que outras, enquanto há aquelas que não são possíveis, tampouco desejáveis. Por exemplo, os comportamentos verbais delirantes típicos de um esquizofrênico não podem, por definição, ser modelados em animais não verbais, e nenhum pesquisador sério seria capaz de expor uma criança a inúmeros fatores de risco para desenvolvimento de anorexia a fim de checar se tal transtorno se instalaria na adolescência.

Da possibilidade de generalização

Skinner (1904-1990) fundou grande parte de sua teoria psicológica a partir de dados obtidos com animais. A generalização desses dados se dá com a compreensão de que a nossa espécie evoluiu a partir de variações de homínidos existentes há milhões de anos e ainda apresenta semelhanças importantes com outras espécies, que também passaram por seus processos evolutivos. Por exemplo, acredita-se que os processos de variação, seleção e retenção de características físicas tenham se dado tanto entre os diversos filões do reino animal, quanto

os do reino vegetal (Darwin, 1979). Da mesma forma, acredita-se que haja continuidade nos processos de aprendizagem entre as diferentes espécies, ou seja, que parte do repertório comportamental de um ser vivo se dê através de processos básicos (reforçamento, extinção etc.) comuns à aprendizagem de todos os seres (ao menos os que conhecemos até agora) (Baum, 2004). É o que Kandel (1979) nos mostra com sua *Aplysia* (molusco simples que aprende via condicionamento clássico), e inúmeros pesquisadores (Bain [1818-1903], Pavlov [1849-1936], Thorndike [1874-1949], Watson [1878-1958]) têm apontado no decorrer da história das ciências biológicas: a consequência do comportamento e o arranjo de estímulos adequado alteram de forma duradoura o comportamento dos organismos (Boakes, 2008).

Dos exemplos mais comuns

Sendo comuns os processos de aprendizagem interespecies, é possível que estudos realizados com diferentes espécies lancem luz sobre fenômenos como as psicopatologias humanas, demonstrando a existência de caminhos variados rumo à saúde mental. A seguir serão listados e ligeiramente descritos alguns dos modelos experimentais mais comuns com animais, com o objetivo de ilustrar o presente texto.

Depressão

Desamparo Aprendido: nesse modelo, um animal (cachorro, rato etc) é exposto a um procedimento no qual independentemente da resposta que ele emita, será incapaz, por um período, de escapar de uma estimulação aversiva. Essa história de incontrolabilidade e inescapabilidade produz indivíduos que deixam de tentar escapar

das mais diversas estimulações aversivas que seu ambiente apresenta, mesmo as mais fracas e que seriam facilmente evitadas ou que permitiriam fuga com pequeno custo de resposta para um indivíduo sem história prévia com desamparo

Sendo comuns os processos de aprendizagem interespecies, é possível que estudos realizados com diferentes espécies lancem luz sobre fenômenos como as psicopatologias humanas, demonstrando a existência de caminhos variados rumo à saúde mental.

aprendido. Por vezes, clientes descreverão histórias de vida semelhantes em incontrolabilidade e inescapabilidade, e o modelo de desamparo já apresenta possibilidades de tratamento comportamental que valem a pena ser explorados no consultório (Hunziker, 2006).

Estresse crônico moderado (Chronic Mild Stress – CMS): imagine ser exposto, no decorrer de alguns dias, a um metrô lotado de gente, depois ser obrigado a passar o dia utilizando um banheiro com maus odores, passar por períodos de jejum, não ter água em outros períodos, ao mesmo tempo em que passa por um tremor de terra sem aviso nenhum dos telejornais e, ao chegar em casa, uma chuva torrencial inunda todos os seus pertences. É o que os sujeitos do modelo de CMS (e grande parte dos moradores das grandes cidades) passam para que apresentem um comportamento típico de deprimidos: a anedonia. Ratos são expostos a más condições de higiene, alterações climáticas, sons diversos no decorrer de alguns dias e outras formas de estresses moderados pervasivos, até que diminuam seu consumo de alimento, tornando-se “deprimidos” (Oliveira, Thomaz, & Monteiro, 2010).

Ansiedade

Supressão Condicionada: imagine receber uma mensagem do grande amor da sua vida duran-

te o campeonato de *videogame* com os amigos: “precisamos conversar, passo na sua casa hoje”. Sejam lá quantos pontos você tivesse, certamente o jogo perderia a graça na mesma hora. De modo similar, no caso dos ratos expostos a esse procedimento, quanto pareado a um estímulo aversivo, um estímulo neutro se torna um pré-aversivo de tal modo que será reduzida a busca por reforçadores positivos até que o aversivo seja apresentado (Regis Neto, Banaco, Borges, & Zamignani, 2011).

Modelo de esquizofrenia

Modelo de inibição latente: quem convive com esquizofrênicos facilmente percebe como estímulos que pouco controlam o comportamento de pessoas sem o diagnóstico passam a produzir comportamentos delirantes e alucinações naqueles que sofrem dessa condição. Ao mesmo tempo, estímulos ou características desses estímulos que tendem a controlar o comportamento da maioria dita normal costumam não controlar o comportamento do portador da doença. O modelo de inibição latente demonstra que repetidas respostas não consequenciadas de atentar a um evento ambiental são seguidas por uma menor probabilidade de aquele evento ter função de estímulo no futuro, o que se assemelha ao selecionamento contextual deficitário de esquizofrênicos (Camargo, 2014).

Modelos de transtornos alimentares

Modelo de compulsão alimentar intermitente: esse modelo demonstra o que os nutricionistas comportamentais já têm apontado, mas permanece ignorado pela mídia e pelos profissionais que cultuam a magreza acima do bem-estar físico e emocional: fazer restrição de alimentos altamente palatáveis (AAP – ricos em gordura e em açúcar) leva a um quadro de compulsão alimentar (Alvarenga, Figueiredo, Timerman, & Antonaccio, 2015). O modelo

indica que ratos submetidos a uma exposição intermitente (três vezes por semana) de AAP, mesmo com ração disponível, apresentam um padrão de compulsão por AAP, enquanto os animais expostos a AAP diariamente não o fazem (Corwin & Wojnicki, 2013) – em especial, quando a quantidade oferecida diariamente era limitada (Wojnicki, Johnson, & Corwin, 2008). Generalizando para a dieta humana: melhor um bombom de chocolate todo dia do que tirar um “dia do lixo” para comer tudo e sofrer com isso.

Modelo de anorexia induzida pela atividade: é comum alguém sofrendo com anorexia nervosa comer cada vez menos e passar cada vez mais tempo se exercitando em esteiras ou bicicletas ergométricas. Esse mesmo padrão se encontra em ratos cuja porção de ração oferecida é reduzida (“dieta”): eles correm cada vez mais na roda de atividades e comem cada vez menos, até por vezes chegarem a óbito por inanição. A teoria biocomportamental busca explicar tal padrão: na falta de alimento em um *habitat*, seria de grande valia que parte dos indivíduos de uma espécie migrasse em busca de outro ambiente para viver, de forma que os que permanecem no *habitat* inicial passem a ter menos competição por recursos (Pierce & Epling, 1984).

Modelo de recaída do uso de drogas

Recaída pelo “primeiro gole”: nesse modelo, um rato que tenha sido “usuário” de alguma droga passa inicialmente por um período de abstinência, no qual, não importa a barra em que responda, droga alguma é liberada. Com o tempo, as respostas de procura pela droga são extintas. No entanto, basta que uma pequena dose seja injetada no animal para que ele volte a buscar a droga novamente (Sanchis-Segura & Spanagel, 2006). O paralelo com humanos será

explicitado na sessão a seguir, quando falaremos de validade experimental.

Os exemplos acima referidos foram todos de modelos experimentais de psicopatologias em animais não humanos, em especial ratos e cães. É válido ressaltar que há estudos com as mais diversas espécies (ansiedade em peixes – Carvalho & Gouveia Jr., 2010; compulsão alimentar em primatas – Foltin, 2013).

Há também um apanhado de estudos voltado à realização de modelos em humanos, que é parte de um campo de pesquisa denominado Psicopatologia Experimental (PE). A psicopatologia experimental visa estudar experimentalmente o desenvolvimento, a manutenção e o tratamento de sintomas psicopatológicos. O tratamento se dá de maneira

geral em estudos com pessoas que já fecham o diagnóstico para transtornos, ou mesmo que são considerados não clínicos, mas apresentam sintomas subclínicos (Boddez, Davey, & Vervliet, 2017). Já o desenvolvimento e a manutenção dos sintomas podem ser mimetizados em humanos saudáveis, desde que os sintomas sejam desenvolvidos com baixa magnitude e com alta probabilidade de reversão (Jansen, 2016).

É nesse sentido que a PE se alinha ao escopo dos modelos experimentais de psicopatologia: baseada na hipótese de que o comportamento dito patológico é instalado e mantido pelos mesmos processos psicológicos básicos que instalam e mantêm comportamentos ditos saudáveis, tais processos são estudados pormenorizadamente para se estabelecerem relações funcionais entre eventos ambientais e respostas do organismo. É uma área que tem ganhado fôlego dentro da grande área de modelos experimentais e ainda é pouco explorada nos periódicos brasileiros. No entanto, para os analistas

do comportamento clínicos que consomem produção científica em língua inglesa, o periódico *Journal of Experimental Psychopathology* foi criado em 2010 e apresenta as produções mais recentes.

Das validades

Alguns critérios são utilizados pelos cientistas de áreas como a neurologia, a farmacologia e a psicologia para que os modelos existentes garantam um mínimo de similaridade com o transtorno a ser mimetizado (Willner, 1991). A literatura denomina tais critérios de validade experimental, e ao menos três merecem a atenção do analista do comportamento interessado em se aprofundar na área:

Pensar um caso clínico a partir dos modelos experimentais é uma excelente ferramenta para elencar hipóteses funcionais adequadas.

- Validade de face: podemos entender essa validade como aquela que busca uma *similaridade topográfica* com os sintomas da patologia. Utilizando o modelo de estresse crônico moderado como exemplo, vemos que o comportamento modelado se assemelha ao de pessoas deprimidas no quesito anedonia, já que os sujeitos das pesquisas param inclusive de consumir um alimento antes altamente reforçador, como água com açúcar (Willner, Towell, Sampson, Sophokleus, & Muscat, 1987).
- Validade preditiva: busca *similaridade entre a etiologia e a base neurofisiológica* do transtorno. Essa validade se dá, na prática, a partir da experimentação de diferentes fármacos na redução dos sintomas: tendo reduzido tais sintomas em animais não humanos, acredita-se que o risco de utilizar

algum medicamento em humanos com o mesmo fim seja válido (Van der Staay,

Com a compreensão dos aspectos fisiológicos e filogenéticos apontados a partir de modelos experimentais, pode-se pensar em intervenções comportamentais para os transtornos.

Arndt, & Nordquist, 2009). O topiramato, por exemplo, é um anticonvulsivante que se provou eficaz na redução do consumo de açúcar tanto em ratos quanto em humanos (Cifani, Polidori, Melotto, Ciccocioppo, & Massi, 2009).

- Validade de constructo: é a validade que aponta para uma similaridade teórica entre o que se entende pela doença psiquiátrica e a possível explicação do modelo (Sarter & Bruno, 2002; Willner, 1991). Quando o modelo for passível de traçar paralelos com o restante da literatura da área daquele transtorno, diz-se que há validade de constructo. Por exemplo, o modelo de recaída do uso de álcool pelo “primeiro gole” apresenta um rato que volta a procurar uma droga – da qual estava em abstinência havia algum tempo – justamente ao ser exposto a uma pequena quantidade dela (Sanchis-Segura & Spanagel, 2006).

A validade de face é óbvia no caso de um alcoolista em abstinência que diz que vai tomar “só um gole” e acaba voltando embriagado do bar. Por sua vez, a validade de constructo não se atém somente à topografia da resposta, e sim à explicação teórica subjacente: essa pequena quantidade de droga ingerida elicia no organismo respondentes como a fissura ou o mal-estar típico do início da abstinência (mesmo que o período de abstinência tenha sido extenso antes do primeiro gole). A presença de

tais respondentes torna a resposta de procura pela droga mais provável, visto que, após o seu consumo, eles tendem a diminuir (o bem conhecido reforço negativo). É dessa forma que se dá a validade de constructo, aplicando-se as explicações teóricas do fenômeno em si à parte do fenômeno vislumbrado no modelo.

As validades de face, preditiva e de constructo são encontradas em variados graus a depender do modelo experimental, e é importante que um clínico esteja ciente do quão válido é determinado modelo antes de se debruçar sobre seu estudo e de buscar paralelos com o comportamento humano transtornado.

Da teoria à prática clínica

Os modelos experimentais são ferramentas de pesquisa importantíssimas para se compreenderem a etiologia, a base fisiológica e o tratamento dos transtornos psiquiátricos. Portanto, é um conhecimento imprescindível para todo psicólogo clínico interessado em promover o bem-estar humano, prevenir e tratar doenças mentais.

É fundamental que o psicólogo clínico adote em sua rotina laboral, além dos atendimentos e supervisões de casos, estudos sistemáticos para promover o tratamento mais adequado, atualizado e baseado em evidências a seus clientes. O conhecimento acerca dos modelos experimentais de psicopatologia é tão importante quanto o de psicofarmacologia ou de técnicas psicoterapêuticas específicas, e por isso não deve ser negligenciado. Atender clientes psiquiátricos sem conhecimento dos modelos experimentais de suas psicopatologias é como entrar em um quarto escuro tentando encontrar algo ali guardado sem nem mesmo acender a luz.

Pensar um caso clínico a partir dos modelos experimentais é uma excelente ferramenta para elencar hipóteses funcionais adequadas. Os sintomas psiquiátricos são topografias claramente descritas pela cultura médica (e.g. APA, 2013) e por vezes facilmente identificados nos consultórios, mas, por não passarem de topografia, podem induzir o psicólogo clínico ao erro, à rotulação precoce, a suposições indevidas. Se por um lado os modelos são pensados em grande parte para mimetizar uma topografia, por outro, conhecer as diferentes etiologias de uma mesma topografia permite ao clínico ter um leque de opções de possíveis funções, em especial das mais típicas, das mais comuns para aquele transtorno. A redução na emissão de comportamentos produtores de estímulos apetitivos pode se dar em um quadro de ansiedade (como nos mostra o modelo de supressão condicionada), de depressão (CMS) ou mesmo de anorexia (modelo de anorexia induzida pela atividade). Reconhecer a história em termos de contiguidade, contingência ou mesmo privação desse indivíduo com estímulos aversivos e apetitivos é fundamental para se pensar nas variáveis instaladoras e mantenedoras do quadro, mas o conhecimento dos modelos nos faz rastrear com mais destreza tais variáveis (estressores precedidos por pré-aversivos, estressores crônicos ou restrição alimentar acompanhada da oportunidade de se exercitar).

Com a compreensão dos aspectos fisiológicos e filogenéticos apontados a partir de modelos experimentais, pode-se pensar em intervenções comportamentais para os transtornos. O modelo de anorexia induzida por atividade (Pierce & Epling, 1984) nos dá um belo exemplo disso: se um paciente chega ao nosso consultório pensando em seguir uma dieta acompanhada de treinos de corrida para perda de peso, já é nosso dever alertá-lo sobre os riscos de se fazer restrição ali-

mentar associada com exercícios aeróbicos de alto impacto. Em casos em que um transtorno alimentar já está instalado, o controle do montante de exercício diário é ainda mais urgente.

Além do tratamento comportamental, o medicamentoso é altamente baseado nos estudos de modelos experimentais, em especial com animais não humanos, já que se busca ao máximo minimizar os efeitos colaterais em humanos, realizando-se testes iniciais com animais de laboratório.

Da conclusão

Conclui-se com os argumentos aqui apresentados que o estudo dos modelos experimentais permite ao clínico pensar sobre a função dos sintomas psiquiátricos de forma abrangente e pautada em dados objetivos, embora, por vezes, obtidos pelo estudo com outras espécies. Sendo assim, exorta-se os clínicos a estarem a par dessa área de conhecimento a fim de oferecerem o tratamento mais adequado possível. ■

Referências

- Alvarenga, M., Figueiredo, M., Timerman, F., & Antonaccio, C. (2015). *Nutrição comportamental*. Barueri, SP: Manole.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Baum, W. (2004). *Compreender o behaviorismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Boakes, R. (2008). *From Darwin to behaviourism: Psychology and the minds of animals*. New York: Cambridge University Press.
- Boddez, Y., Davey, G., & Vervliet, B. (2017). Experimental Psychopathology: defining the field. *Psychopathology Review*, 4, 109-111.
- Carvalho, P. D. P., & Gouveia Jr., A. (2010). Efeitos do clonazepam na esquia inibitória no peixe-dourado (*Carassius auratus*). *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 6, 1-8.
- Camargo, M. I. C. P. (2014). *Modelos experimentais de psicopatologias na análise do comportamento no Brasil: um estudo em perspectiva histórica*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 30 de junho, 2018, de: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16729/1/Maria%20Isabel%20Clemencio%20Pires%20de%20Camargo.pdf>.
- Cifani, C., Polidori, C., Melotto, S., Ciccocioppo, R., Massi, M. (2009). A preclinical model of binge eating elicited by yo-yo dieting and stressful exposure to food: effect of sibutramine, fluoxetine, topiramate, and midazolam. *Psychopharmacology*, 204, 113-125.
- Corwin, R. L.W., & Wojnicki, F. H.W. (2013). Binge type eating induced by limited access to optional foods. In N. M. Avena (Org.). *Animal models of eating disorders*. New York: Springer.
- Darwin, C. (1979). *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus.
- Ferreira, L. M., Hochman, B., & Barbosa, M. V. J. (2005). Modelos experimentais em pesquisa. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 20, 28-34.
- Foltin, R. W. (2013). Modeling binge eating in non-human primates. In N. M. Avena (Org.). *Animal models of eating disorders*. New York: Springer.
- Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hunziker, M. H. L. (2006). Estudo experimental da depressão. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec.
- Kandel, E. R. (1979). Small systems of neurons. *Scientific American*, 241, 60-70.
- Jansen, A. (2016). Eating disorders need more experimental psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 2-10.
- Oliveira, A. C. F.; Thomaz, C. R. C., & Monteiro, M. E. S. (2010). Chronic mild stress – um modelo animal de depressão. In M. M. Hubner et al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas*. Santo André: ESETec.
- Pierce, W. E., & Epling, W. F. (1984). Activity anorexia: an interplay between basic and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 17, 7-23.
- Regis Neto, D. M., Banaco, R. A., Borges, N. B., & Zamignani, D. R. (2011). Supressão condicionada: um modelo experimental para o estudo da ansiedade. *Revista Perspectivas*, 2, 5-20.
- Sanchis-Segura, C., & Spanagel, R. (2006). Behavioural assessment of drug reinforcement and addictive features in rodents: an overview. *Addiction Biology*, 11, 2-38.
- Sarter, M., & Bruno, J. P. (2002). Animal models in biological psychiatry. In H. D'haenen, J. A. den Boer, H. Westenberg, P. Willner (eds). *Textbook of Biological Psychiatry*. Boston: John Wiley & Sons.

Van der Staay, F. J., Arndt, S. S., & Nordquist, R. E. (2009). Evaluation of animal models of neurobehavioral disorders. *Behavioral and Brain Functions*, 5, 1-23.

Willner, P. (1991). Behavioural models in psychopharmacology. In P. Willner (Org.). *Behavioural models in psychopharmacology: theoretical, industrial and clinical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willner, P., Towell, D., Sampson, S., Sophokleus, S., & Muscat, R. (1987). Reduction of sucrose preference by chronic unpredictable mild stress, and its restoration by tricyclic antidepressant. *Psychopharmacology*, 93, 358-364.

Wojnicki, F. H. E., Johnson, D. S., & Corwin, R. L. W. (2008). Access conditions affect binge-type shortening consumption in rats. *Physiology & Behavior*, 95, 649-657.

Liane Dahás é psicóloga Clínica e Experimental. Atua em consultório particular e no Centro Paradigma como supervisora e professora do curso de "Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental" e como professora do curso de "Aprimoramento em Orientação Parental e de Intervenção com crianças e adolescentes". É pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Experimental do IP-Usp e colaboradora do Ambulatório de Transtornos Alimentares (Ambulim) do HC-IPq. Doutora e Mestra pelo Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA) e Especialista em Psicologia Clínica Analítico-Comportamental (CESUPA). Atualmente, é vice-Presidente da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC).

História de Vida

Maria Amália Andery

por Denis Zamignani

Para preparar esta edição do História de Vida do Boletim Paradigma, tive o prazer de ter uma longa conversa com a Professora Maria Amalia Pie Abib Andery, atual reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que tive a honra de ter como orientadora em minha dissertação de mestrado e considero uma grande amiga e mentora.

Falar sobre a trajetória de Maria Amalia no âmbito da Análise do comportamento brasileira é mergulhar em um aspecto fundamental do próprio modelo de seleção por consequências: o indivíduo é produtor e produto de sua história. É impossível compreender a pessoa e a profissional Maria Amália sem pensar a Análise do comportamento desenvolvida no Brasil nas últimas décadas, assim como é impossível pensar a Análise do comportamento brasileira sem sua contribuição tão conspícua, que ajudou a moldar a “cara” da abordagem da atualidade.

Amalia formou-se em psicologia pela PUC-SP no ano de 1975, no auge da ditadura militar que se instaurara na década anterior. Esse momento histórico marcou profundamente sua trajetória profissional e acadêmica, cuja atuação política sempre andou lado a lado

com a atividade acadêmica e a produção de conhecimento.

Durante a graduação, teve contato com diversos professores que tiveram um importante papel em sua formação como analista do comportamento, tais como Tutu (Maria Lucia Dantas Ferrara), Luís Otávio Seixas Queiroz, José Ernesto Beni Bolonha (Beni), Sérgio Vasconcelos de Luna, Maria do Carmo Guedes, Helio José Guilhardi, Sílvio Paulo Botomé, Teresa de Azevedo Pires Sério (Téia), entre outros. Nos últimos anos de sua graduação, teve o privilégio de trabalhar diretamente com o Professor Garry Martin da Universidade de Manitoba, Canadá trazido ao Brasil para uma consultoria, que delimitou o modelo e estágio da PUC. Martin foi seu supervisor e todos os seus estágios foram fundados na Análise do comportamento, em diferentes áreas de aplicação; “quase uma graduação na abordagem”.

Assim que terminou sua graduação, Amalia foi convidada a cursar o mestrado com o Próprio Garry Martin, em Manitoba, estudando a aplicação da Análise do comportamento a crianças com problemas de desenvolvimento. Voltando ao Brasil em 1977, foi convidada a mi-

nstrar a disciplina de Metodologia científica no ciclo básico da PUC-SP, o que adiou seus planos de iniciar um doutorado. Essa experiência a afastou por algum tempo dos estudos da Análise do comportamento, aproximando-a da produção de conhecimento da Filosofia, Filosofia da ciência e do ensino de Metodologia científica. Como resultado desse trabalho, Amália escreveu junto à equipe de professores da disciplina o livro “Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica” (1988), livro que ainda hoje é referência no estudo das bases epistemológicas da psicologia. O estudo desenvolvido nessa época a aproximou da Psicologia social e das teorias psicológicas desenvolvidas na perspectiva do Materialismo dialético. Nessa época, juntamente com a Téia, que já se tornara uma grande companheira de trabalho e de estudos, decidiu iniciar um doutorado, com o objetivo de construir uma crítica à análise do comportamento - em suas palavras, queriam “destruir o Skinner” - em defesa do materialismo dialético, encantada que estava com a filosofia marxista e seu comprometimento social. Para essa empreitada, resolveram estudar a fundo a obra de B. F. Skinner e sua proposta para a sociedade, visando uma crítica solidamente embasada. Essa estratégia teve um efeito inesperado... Quando terminaram a tese, ambas tornaram-se skinnerianas convictas, dessa vez, com uma visão completamente diferente do autor, pois a experiência lhes permitiu ler sua obra de maneira completamente diferente.

Amália e Téia leram linha a linha tudo o que havia sido escrito por Skinner desde os primeiros escritos até o ano de 1953, trabalho que nunca antes havia sido feito no Brasil. Desse trabalho resultou outra grande contribuição, que foi um fichário com todas as obras pro-

duzidas pelo autor que, em uma época em que a Internet ainda era um sonho distante, consistiu em uma importante contribuição para o desenvolvimento da Análise do comportamento no país. Como resultado desse trabalho, o laboratório de Análise do comportamento da PUC-SP, passou a contar com a biblioteca mais completa das obras de B. F. Skinner no país naquela época.

Quando terminou seu projeto de doutorado, em 1990, a PUC-SP não mais oferecia a formação do Ciclo Básico e Amália ingressou como professora da Faculdade de Psicologia. Foi o primeiro contato sistemático que passou

Estudou a fundo a obra de B. F. Skinner e sua proposta para a sociedade, visando uma crítica solidamente embasada. Leu linha a linha tudo o que havia sido escrito por ele desde os primeiros escritos até o ano de 1953.

a ter com alunos de Psicologia, um grupo diferente daquele com quem estava acostumada a trabalhar. Com esse novo grupo de discentes, teve a possibilidade de diversificar seus interesses de pesquisa. Passou também a dialogar com interlocutores no grupo de análise do comportamento da universidade com diferentes formações e interesses de aplicação. Especialmente o contato com os colegas que atuavam na clínica, provocou a equipe a se debruçar sobre questões relacionadas a comportamento verbal, relato verbal, linguagem e outras que diziam respeito a esse universo. Em contrapartida, seus estudos de doutorado permitiram compartilhar com a equipe o que ela e Teia haviam descoberto sobre a amplitude do trabalho desenvolvido por Skinner, que após a década de 40, passou a tratar de praticamente qualquer assunto que dissesse respeito ao comportamento humano, não tendo limitado seus estudos aos processos básicos de laboratório.

Foi também na década de 1990 que ocorreu na PUC a reforma curricular do curso de psicologia, a qual permitiu ampliar o número de semestres em que se ensinava análise do comportamento, de dois para quatro semestres. Esse aumento da carga horária permitiu uma inovação no ensino da abordagem no país. Passou a ser possível o ensino, já na graduação, de tópicos como comportamento verbal, o modelo de seleção por consequências, entre outros temas que até então não eram ensinados em nenhum curso de graduação no país.

Com a reformulação do curso, a equipe passou a receber muito alunos de graduação interessados em pesquisa e teve uma postura que Amalia considera acertada: passaram a dar suporte a qualquer questão de pesqui-

Com a amplitude de interesses e a divulgação nos Encontros da ABPMC e em outras instâncias, o Laboratório da PUC-SP foi assumindo uma dimensão importante extramuros da universidade.

sa trazida pelos alunos, o que permitiu uma grande diversidade de temas de pesquisa desenvolvidos no laboratório da PUC. Amalia destaca que o trabalho desenvolvido a partir desse período pelo grupo trouxe uma perspectiva nova para a Análise do comportamento do país, produzindo bastante aceitação na comunidade brasileira e trazendo muita visibilidade para a equipe, especialmente nos encontros da ABPMC, Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, recém fundada. A ABPMC foi muito importante para a disseminação do trabalho da análise do comportamento nas décadas de 1990 e 2000, ao institucionalizar em âmbito nacional a análise do comportamento. A Associação ajudou também a difundir no país os trabalhos desenvolvidos na PUC-SP.

Com a amplitude de interesses e a divulgação nos Encontros da ABPMC e em outras instâncias, o Laboratório da PUC-SP foi assumindo uma dimensão importante extramuros da universidade, o que abriu a possibilidade de desenvolvimento da proposta do Programa de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do comportamento, que teve início em 1999. Com o início do Programa de Mestrado, os diferentes grupos que se desenvolviam na análise do comportamento da PUC-SP ganharam certa unidade e a equipe se tornou mais coesa, com identidade própria.

Amalia, a partir de então, achou importante retomar os estudos de laboratório, passando a desenvolver, além de estudos teóricos com os quais já tinha afinidade, estudos empíricos, tanto em pesquisa básica quanto aplicada. Nessa época, interessada nas propostas conceituais da pesquisadora Sigrid Glenn da

University of North Texas para o entendimento de processos envolvidos nas práticas culturais, considerou que era possível trazê-las para serem estudadas em laboratório. A esse respeito, reflete, “Skinner estava preparado desde os anos 1950/1960 para extrapolar sua análise para âmbitos além do laboratório de processos básicos. Entretanto, a Análise do Comportamento que se deu no Brasil nos anos 1970 e 1980 partia de uma perspectiva mais molecular de análise de processos básicos em laboratório, conforme proposta por Skinner em meados da década de 1930 e 1940, que compreendia que apenas questões realmente individuais poderiam ser estudadas em laboratório. Essa postura não deu abertura para o estudo do comportamento em seu contexto, inclusive, limitando a perspectiva de estudo com humanos e atrasando a investida

da Análise do Comportamento brasileira no estudo de questões sociais”.

Influências e interlocutores: Amália reconhece, além de seus professores de graduação que a apresentaram à análise do comportamento, algumas influências muito importantes, além de importantes parceiros de trabalho. Como não poderia deixar de citar, Têia foi uma de suas primeiras e mais marcantes interlocutoras. Teia era uma importante liderança política na PUC-SP, o que as aproximou inicialmente. Posteriormente, o estudo da análise do comportamento foi o mote para uma grande parceria acadêmica e de trabalho. Foi também seu interesse pelas propostas de B. F. Skinner para a sociedade, que a aproximou, na década de 1990, de outra pesquisadora que passou a ser uma importante parceira de pesquisas: Sigrid Glenn. Amalia relata que Sigrid teve uma história acadêmica semelhante à sua; também teve interesse inicial em outra área e abraçou mais tarde a visão de mundo da análise do comportamento. Com Sigrid, Amalia estudou mais a fundo a relação psicologia-sociedade, psicologia-cultura, o que deu origem a uma linha de pesquisa inovadora na análise do comportamento: o estudo experimental de práticas culturais. Embora estudos de práticas culturais em laboratórios já tivessem sido realizados em outras perspectivas teóricas – primatologistas, antropólogos, etc., seu laboratório foi pioneiro nesse tipo de estudo no âmbito da Análise do comportamento. O estudo de práticas culturais, por sua vez, a aproximou de outro interlocutor de grande importância em seu desenvolvimento acadêmico: Emmanuel Zagury Tourinho, professor da Universidade Federal do Pará.

Participação política: Desde a sua graduação, em meio à ditadura militar, Amalia teve conta-

to com o impacto exercido pelo regime de exceção sobre o ambiente acadêmico. Professores davam aos alunos textos mimeografados, sem título e sem autor, para fugir da perseguição política. Após seu período de mestrado no exterior, seu retorno ao Brasil se deu pouco tempo após o assassinato do jornalista Vladimir Herzog, cujo desfecho levou à distensão e decadência da ditadura militar. Amalia passou então a fazer parte do corpo docente da PUC-SP, então fortemente comprometida com uma posição política e que havia recebido muitos dos professores que haviam sido aposentados compulsoriamente durante a ditadura. Por outro lado, a universidade estava passando por sérias limitações financeiras e os professores estavam sem receber seu salário, o que levou à fundação da APROPUC. Amalia começou então a participar das discussões políticas da universidade, chegando mais tarde a participar de duas gestões de direção da APROPUC. Em 1979 veio a anistia, e em 1980 a fundação do Partido dos Trabalhadores. Amalia se identificou com o partido e passou a participar de diversas campanhas. Em 1989, Luiza Erundina foi eleita prefeita de São Paulo. Por sua participação ativa como militantes de esquerda, a então Secretária de cultura da prefeita, Dra. Marilena Chauí, procurou por Amalia e Teia, convidando-as para compor o governo de Luiza Erundina. Amalia acabou por aceitar o cargo de chefe de gabinete, cargo que exerceu por pouco mais de dois anos, até o final de mandato da prefeita. Reconhece que a experiência de participar de um projeto político totalmente diferente do que o Brasil já tinha visto, além de participar de um cargo com essa dimensão política também teve grande impacto em sua formação.

Amalia também exerce uma participação política importante no âmbito da própria Universidade. Conta que a PUC-SP sempre

teve sua gestão acadêmica conduzida pelos prós professores. Nesse âmbito, Amalia foi coordenadora da equipe do Ciclo básico, chefe de laboratório, além de sua atuação na APROPUC já citada. Na década de 2000, foi coordenadora do Programa de Mestrado em Análise do Comportamento. Devido a sua atuação como coordenadora do Programa, acabou se aproximando do grupo da psicologia que, na ocasião, estava à frente da Capes: Oswaldo Yamamoto, Paulo Menandro, Antonio Virgílio e Emmanuel Zagury Tourinho. Começou então a ser convidada para participar das avaliações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento

Sobre os rumos da Análise do Comportamento no Brasil: Amalia vê a AC com muita preocupação, ao mesmo tempo que vê possibilidades de a abordagem superar suas contradições e “dar uma volta por cima”.

de Pessoal de Nível Superior - e de 2011 a 2013, foi coordenadora adjunta da CAPES. Tal experiência contribuiu para uma melhor compreensão da Psicologia no Brasil, mais além da Análise do comportamento, e ampliar a maneira como enxerga a abordagem como disciplina inserida na Psicologia e no contexto da formação em Psicologia no Brasil. Nesse meio tempo, de 2009 a 2012, assumiu a direção da Faculdade de Psicologia da PUC, que naquele momento estava unida à Fonoaudiologia. Ao final da gestão da Faculdade, foi indicada para Pró-reitora de pós-graduação na gestão da Reitora Ana Cintra. Após esse período na pró-reitoria, candidatou-se ao cargo que atualmente ocupa, de Reitora da Universidade.

Acredita que as experiências que teve fora da análise do comportamento e, inclusive, para fora da Universidade, foram tão (ou até mais) importantes em termos de formação quanto sua formação acadêmica na abordagem. Essas

lhe permitiram adquirir uma perspectiva da abordagem e dos fenômenos humanos e culturais que, acredita, não teria hoje, não fossem essas experiências. Em suas palavras: “Ficar só no laboratório, na sua equipe, na sua vida de acadêmica, que é sempre formada de pequenos ‘feudos’, tende a trazer uma perspectiva mais fechada – ‘tudo o que eu penso está certo, tudo o que os outros pensam não está’. O fato de sair para diferentes experiências e permitir a interlocução com diferentes perspectivas de mundo, proporcionaram uma formação mais abrangente. A experiência da Capes, por exemplo, permitiu descobrir que, por vezes, pessoas com abordagens teóricas bem diversas poderiam ter uma visão de homem e de mundo muito mais próxima da sua que pessoas que teoricamente teriam mais afinidade. Na gestão da universidade tive a mesma experiência, vendo o mundo de maneiras que não via anteriormente.”

Sobre os rumos da Análise do Comportamento no Brasil: Amalia vê a AC com muita preocupação, ao mesmo tempo que vê possibilidades de a abordagem superar suas contradições e “dar uma volta por cima”. Diz ela: “A AC fez uma diferença na psicologia que a gente não avalia. A psicologia cognitiva hoje é ‘a Psicologia’ - o modelo de psicologia no mundo. Ela não existiria como tal não fosse a Análise do comportamento, mesmo que eventualmente os cognitivistas não admitam isso. Alguns princípios estudados pela Análise do comportamento – a lei do reforço, da discriminação, por exemplo – conseguiram alcançar um status universal - tão importante quanto uma lei da física. O conhecimento básico da Análise do Comportamento extrapo-

lou tão grandemente os muros da Análise do comportamento que é parte do conhecimento genérico que se tem e daquilo que se aceita como um dado sobre a natureza do comportamento. Daqui a um século, as pessoas vão olhar para o século XX e vão reconhecer que uma das descobertas mais importantes deste século foi o estabelecimento de um modelo causal selecionista, que embora não seja produto do conhecimento da Análise do Comportamento – é um modelo darwinista de causação - é uma virada revolucionária na compreensão de como os fenômenos se produzem, uma superação do modelo mecanicista para um modelo importantíssimo na história da produção de conhecimento para a biologia. E esse modelo entra na psicologia pela via da análise do comportamento. Desse ponto de vista, do que é fundamental da contribuição da análise do comportamento da produção de conhecimento sobre os fenômeno comportamentais, a Análise do Comportamento é um caso de sucesso no mundo. A Análise do Comportamento mudou a psicologia aplicada – foi ela que, junto com outras abordagens, tornou possível se pensar a psicologia como uma profissão que fizesse algo além de aconselhamento psicológico, se estendendo a muitas outras áreas de atuação, porque os profissionais da Análise do Comportamento desbravaram esses campos para eles e para quem mais viesse. A Análise do Comportamento tem uma produção importantíssima! Skinner sempre foi uma pessoa que dialogou com as questões mais importantes de seu tempo, enfrentou alguns problemas sociais e algumas questões da ideologia em que se encontrava e soube interpretá-las muito bem. Conversou com o contexto social o tempo todo - sempre foi antenado com o contexto social e foi mudando de acordo com

ele. A partir dos anos 1940/1960 ele começa a lidar com a ideia de privacidade – essa era uma questão da segunda metade do século XX. A grande questão do ponto de vista sócio psicológico trazida pelo século XX era a ideia de individualidade e privacidade, e, ao mesmo tempo, a ideia de compromisso social, de compromisso político, de transformação do mundo. A Análise do Comportamento foi pensada por Skinner como uma ciência e uma filosofia desse tempo, que dialogou com essas questões. O século XXI traz outro lado da moeda. Quanto mais eu tornar público o que é privado, mais eu me torno uma pessoa. Dois conceitos importantes da análise do comportamento estão aí colocados; a partir da lei da natureza que é comportamento é controlado pela consequência imediata, como eu caminho? Como eu dou conta da questão de que comportamento não pode ser controlado unicamente pela consequência imediata – ele precisa de mediações ou cada um de nós vai fazer qualquer coisa? E agora, o aspecto da cultura ao qual a gente vai ter que responder é que... por que o comportamento é controlado de maneiras que são sempre imediatas e porque consequências sociais fáceis são todo o tempo produzidas, o grande problema que temos em mãos é responder à questão da privacidade, formação da subjetividade e compromisso social e político nesse novo contexto – uma mudança de um contexto que valorizava completamente a privacidade para um novo contexto que entende questão da privacidade de maneira completamente diferente. A AC está mais preparada para lidar com estas questões hoje do que qualquer outra psicologia. O problema é que eu não vejo a análise do comportamento fazendo isso. Especialmente a AC institucionalizada, acadêmica, continua fazendo questão do vocabulário, de dizer ‘sou contra

isso, sou contra aquilo, você abre o JEAB e o JABA e eles apresentam cada vez menos variabilidade, então a AC, em vez de conversar com tudo o que está acontecendo, mais e mais procurou se defender se fechando ao diálogo. Uma comunidade que não consegue crescer, mas se mantém. Basta você reproduzir você mesmo em mais um de você continua dando 1500 pessoas em cada ABPMC, 3500 em cada ABAI – Association For Behavior Analysis International. Do ponto de vista de impacto no conhecimento da época, a gente abriu mão de participar desse impacto, em nome de dizer que ‘não, aquelas pessoas são equivocadas, eu não leio fulano porque é cognitivista’. Esse é o maior erro da análise do comportamento hoje. A gente não pode continuar a discutir esquemas de reforço como discutíamos na década de 60, porque os padrões, que são os padrões socialmente importantes, são outros. A gente tem que abrir a cabeça de uma maneira que a gente tem sido incapaz de abrir, porque não lê outras coisas, porque descarta tudo aquilo que não usa exatamente a sua linguagem, porque o dado não foi produzido exatamente da maneira que você achava que deveria ter sido produzido. Muitas vezes joga fora boas práticas por essa prática isolacionista.“

A história da professora, pesquisadora, gestora e ativista Maria Amalia, em todos os âmbitos de sua atuação, tem a marca do compromisso social; desde seus interesses acadêmicos, sempre pautado pelas questões que afligem nossa sociedade até sua atuação em instâncias administrativas e políticas, a preocupação com a construção de uma realidade mais justa e inclusiva permeia toda sua atividade profissional, acadêmica e pessoal. Ter tido a oportunidade de estar perto de Maria Amalia e acompanhar algumas das histórias aqui relatadas tem sido um enorme privilégio. Aprender com seu

modo de ser, sempre ativo e sem rodeio, “!pero sin perder la ternura jamas!” resulta em uma experiência de vida, de afeto e de aprendizagem, que levarei para toda a vida.

Denis Roberto Zamignani é doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (2008); Analista do comportamento acreditado pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental. Coordenador acadêmico do Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, onde é docente do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, além de Supervisor e docente no Curso de Qualificação Avançada em Clínica Analítico-Comportamental. É coordenador Laboratório de Estudos de Processo-Resultado em Terapia Analítico-Comportamental (TACn1) no Centro Paradigma.

APRIMORAMENTO EM CLINICA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL: ORIENTAÇÃO PARENTAL E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Uma parceria entre a Associação Paradigma e a Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UNIFESP

coordenação

**ANA BEATRIZ D. CHAMATI
CLARISSA MOREIRA PEREIRA
LUIZA BRANDÃO**

público-alvo

Psicólogos, psiquiatras,
profissionais da área da saúde

carga horaria

40 a 60 horas de supervisão clínica
100 horas de aula teórica

início

fevereiro de 2019

horários

Quinzenalmente às
sextas-feiras das 10h às 19h

Supervisão:

duração de 2 a 3 horas a depender
do número de alunos inscritos:
sextas-feiras: às 10h ou
quartas-feiras: às 19h

**Possibilidade de atendimento/estágio
na UPIA/Unifesp**

Aula Teórica:

sextas-feiras: das 14h às 19h



centro
paradigma
ciências do comportamento