boletim paradigma

vol 18
ago 2023

ISSN 2176-3445

Agir com significado: alguns insights a partir de avanços na teoria das molduras relacionais

Resenha do livro: *60 anos de análise [experimental] do comportamento no Brasil*

Formulação de caso: introdução ao diagrama de análise funcional de caso clínico (FACCD)

Uma breve reflexão sobre a aplicação da análise do comportamento no contexto da educação

Reflexões sobre as intervenções voltadas para a parentalidade na clínica com crianças e adolescentes

Pairing: uma estratégia para melhorar a relação terapêutica com autistas

Autonomia no trabalho

Regulação emocional: como a terapia comportamental dialética pode ser útil para a prática do acompanhante terapêutico

Produtos técnicos do mestrado em análise do comportamento aplicada

História de vida: Os 18 anos do Instituto Par

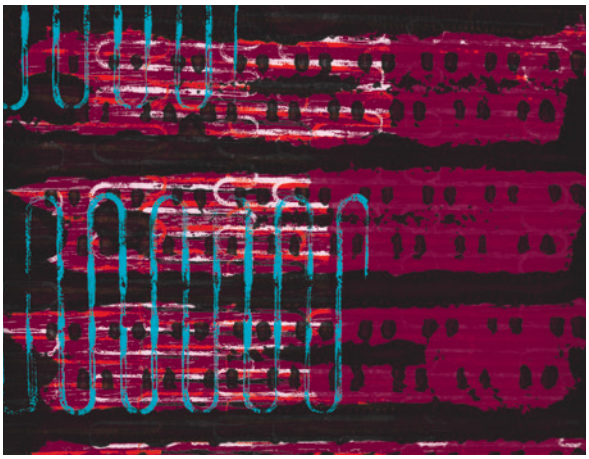


Ilustração da capa: Silvia Amstalden

Quem somos

O Instituto Par é uma organização sem fins lucrativos que promove a pesquisa, o ensino e a formação de alta qualidade no âmbito das Ciências do Comportamento e o desenvolvimento de tecnologias comportamentais que possam ser aplicadas a diversas demandas sociais. Voltado à Análise do Comportamento, desde 2005, atua na busca de soluções para problemas relacionados ao comportamento humano por meio de estudos, do desenvolvimento de tecnologias e suas aplicações em variados contextos.

A instituição nasceu como Núcleo Paradigma, e, ao longo de sua construção e jornada, tornou-se Associação Paradigma, e, finalmente, Instituto Par – Ciências e Tecnologia do Comportamento. Esses nomes constituem nossa trajetória e continuam a compor nossa história, presentes em serviços, publicações e, em parte, no novo nome, uma vez que Paradigma se tornou Par.

Os profissionais do Instituto Par são autores de inúmeras publicações destinadas à formação, pesquisa e prática em Análise do Comportamento, com alto impacto e influência sobre a produção da área. Como instituto de pesquisa e ensino, atuamos tanto na formação e atualização da prática de profissionais das áreas de saúde, educação, desenvolvimento pessoal e profissional e em organizações quanto na produção de conhecimento e tecnologia nas ciências do comportamento.

boletim paradigma

Uma publicação do Instituto Par Ciências do Comportamento
São Paulo, vol. 18, agosto de 2023.

Coordenação Editorial
Roberta Kovac

Assistência Editorial
Marina Dantas Pedro
Cássia Leal da Hora

Revisão
Joana Figueiredo

Diretoria
Roberta Kovac
Cassia Leal da Hora
Marina Dantas Pedro
Joana Singer Vermes
Ana Beatriz Chamati
Fernando A. Cassas

Projeto Gráfico e Diagramação
Silvia Amstalden

instituto par
ciências do comportamento

Instituto Par Ciências do Comportamento
Rua Bartira, 1294
Perdizes, São Paulo-SP
CEP: 05009-000
TEL: 55 11 3672 2200

www.institutopar.org
contato@institutopar.org

Agosto 2023
Edição Impressa (tiragem 3.500 exemplares) e Eletrônica
ISSN 2176-3445

Sumário

Editorial 3

Teoria e aplicação 5
Agir com significado: alguns *insights* a partir de avanços na teoria das molduras relacionais
Colin Harte, William F. Perez, Roberta Kovac

Na estante 10
Resenha: *60 anos de análise [experimental] do comportamento no Brasil*, de Silvio Paulo Botomé
Roberto Banaco

Análise do comportamento aplicada à clínica 13
Formulação de caso: introdução ao diagrama de análise funcional de caso clínico (FACCD)
David Petterson Muniz da Silva, Denigés Maurel Régis Neto, Cássia Thomaz

Análise do comportamento aplicada à educação 19
Uma breve reflexão sobre a aplicação da análise do comportamento no contexto da educação
Henrique Angelo, Saulo Velasco, Tuane de Oliveira Lima

Análise do comportamento aplicada à infância, adolescência e parentalidade 21
Reflexões sobre as intervenções voltadas para a parentalidade na clínica com crianças e adolescentes
Caroline Pavan, Ilana Shavitt

Análise do comportamento aplicada ao TEA 26
Pairing: uma estratégia para melhorar a relação terapêutica com autistas
Thailly Bittencourt

Análise do comportamento aplicada à gestão de desempenho 31
Autonomia no trabalho
Candido Pessôa

Análise do comportamento aplicada ao trabalho no ambiente natural 36
Regulação emocional: como a terapia comportamental dialética pode ser útil para a prática do acompanhante terapêutico
André Martins e Marina Dantas

Produtos técnicos do mestrado em análise do comportamento aplicada 40
Nota técnica: Manual do jogo de tomada de perspectiva
Ana Priscila Martelozo

História de vida 43
Os 18 anos do Instituto Par
Joana Singer

curso totalmente presencial

MESTRADO PROFISSIONAL EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Mestrado *Stricto Sensu*
recomendado pela Capes

coordenação

Dr. Candido V. B. B. Pessôa (coordenador)
Dr. Saulo M. Velasco (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

clínica pscicoterapêutica, desenvolvimento atípico, desenvolvimento sustentável, economia comportamental, educação, marketing, comportamento organizacional, processos grupais, psicologia ambiental, 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 2024

aulas

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

instituto par
ciências do comportamento

CRP 06/5164-J

inscrições e informações

Tel: 11 3672 2200
instagram: @institutopar
facebook: https://www.facebook.com/institutoparorg

Editorial

Olá, pessoal!

Que prazer publicarmos esta edição do Boletim! Como muitos devem saber, o Centro Paradigma agora é Instituto Par – e, para quem não sabe, corre lá na seção "História de Vida" para entender que negócio é esse...

Este número chega a vocês também com um gostinho de alívio: depois de três anos sem o encontro presencial da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC), no qual tradicionalmente damos início à distribuição do Boletim, aqui estamos, entregando-o em mãos, acompanhado de abraços saudosos. A pandemia se foi e cá estamos, buscando novamente boas trocas com vocês, nossos pares.

Vocês serão recebidos, neste Boletim Paradigma (sim, o Boletim manterá o antigo nome, editado agora pelo Instituto Par), pelas reflexões propostas por Colin Harte, William Perez e Roberta Kovac sobre os avanços na teoria das molduras relacionais, texto que vocês encontram na seção "Teoria e aplicação". Além disso, diversos artigos interessantes recheiam este número: na seção "Análise do comportamento aplicada à prática clínica", David Petterson Muniz da Silva, Denigés Maurel Regis Neto e Cássia Roberta da Cunha Thomaz apresentam o tema "formulação de caso" na clínica; Carolina Pavan e Ilana Shavitt falam sobre questões relacionadas à parentalidade na terapia com crianças e adolescentes. Candido Pessôa oferece um texto sobre autonomia no trabalho; André Martins e Marina Dantas trazem pontos importantes sobre a aplicação da terapia comportamental dialética, a DBT, para a prática de acompanhamento terapêutico (AT). Henrique Angelo, Saulo Velasco e Tuane de Oliveira Lima apresentam o texto "Análise do comportamento aplicada à educação". Como parte de sua produção acadêmica no mestrado profissional, a aluna Thailly Bitencourt apresenta um texto sobre *Pairing* e, ainda, Ana Priscila Martelozo, agora mestre profissional em Análise do Comportamento Aplicada, nos apresenta uma nota técnica – o manual do Jogo de Tomada de Perspectiva, produto de sua dissertação. A seção "História de vida", excepcionalmente neste número, não conta a história de uma pessoa, mas sim de várias, conta a história do nosso Instituto Par. Por fim, mas não menos importante, na seção "Na Estante", temos uma resenha escrita por Roberto Banaco sobre a mais recente e importante obra de Silvio Paulo Botomé para a nossa comunidade: *60 anos de Análise [Experimental] do Comportamento no Brasil*, publicada por nossa editora.

Esperamos que aproveitem muito a leitura!

Um abraço forte, Equipe Instituto Par.

formação em

TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO

DO BÁSICO AO AVANÇADO

On-line

professores
WILLIAM F. PEREZ (CRP 06/111627)
ROBERTA KOVAC (CRP 06/52287-7)

professoras convidados
Desirée da Cruz Cassado (CRP 06/76892)
Mônica Valentim (CRP 06/56885)
Michaele Terena Saban-Bernauer (CRP 06/93611)
Manuela O'Connell

data
de fevereiro a dezembro de 2024

- Bases conceituais, pesquisas e medidas
- Treino de habilidades e supervisão

público-alvo
Psicólogos, psiquiatras e estudantes destas áreas

dedicação semanal exigida
1 encontro online (ao vivo) às segundas-feiras (20h30 - 22h) + 1h30 de aula gravada

carga horária
106 horas

realizador
Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento
Laboratório RFTAC - pesquisa em teoria das molduras relacionais aplicada à clínica

instituto par
ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Teoria e aplicação

Agir com significado: alguns *insights* a partir de avanços na teoria das molduras relacionais[1]

Colin Harte, William F. Perez, Roberta Kovac

Nos últimos 50 anos, a teoria das molduras relacionais – *relational frame theory* ou RFT (Hayes et al., 2001; ver também Perez et al., 2022 para um livro em português) desenvolveu uma explicação analítico-comportamental da linguagem e da cognição e, de fato, da psicologia humana em geral. Embora o desenvolvimento empírico e conceitual da RFT tenha progredido de maneira constante desde seu surgimento, os últimos oito anos foram particularmente intensos e levaram à formulação de uma nova unidade de análise utilizada para identificar e conceitualizar o componente básico, o bloco fundante sobre o qual a linguagem e a cognição humanas se constituem. Uma unidade de análise, no campo das ciências, refere-se ao componente fundamental daquilo que está sendo estudado. Na análise do comportamento, a unidade de análise pode variar dependendo da questão de pesquisa ou do contexto específico que está sendo examinado. Além disso, pode variar de comportamentos individuais a padrões comportamentais mais amplos ou mesmo interações sociais. O objetivo da definição de uma unidade básica em uma teoria científica é identificar o nível de análise que fornece interpretações úteis que geram, a partir daí, as aplicações, as possibilidades de prever e influenciar o comportamento de interesse em seus contextos relevantes – fora do laboratório ou para além da produção teórica.

Embora o desenvolvimento empírico e conceitual da RFT tenha progredido de maneira constante desde seu surgimento, os últimos oito anos foram particularmente intensos e levaram à formulação de uma nova unidade de análise

A unidade de análise proposta mais recentemente pela RFT (Barnes-Holmes e Harte, 2022) tem o objetivo de conceitualizar o componente comum a partir do qual podemos interpretar praticamente todos os eventos psicológicos. Essa unidade de análise sugere que

humanos verbalmente competentes estão sempre envolvidos em um fluxo comportamental contínuo, constante, dinâmico e não linear, constituído de quatro elementos ou eventos fundamentais: relacionar, orientar e evocar, sempre considerados em um contexto motivador ubíquo. Tal unidade é resumida pela sigla ROE-M (pronunciada *roam* em inglês, que significa vagar, andar ou se movimentar). Em termos muito simples, relacionar (R) se refere a todas as maneiras complexas pelas quais os humanos verbais podem relacionar estímulos e eventos; orientar (O) se refere à medida em que um estímulo ou evento é notado ou percebido; evocar (E) se refere à maneira como o indivíduo responde ao estímulo ou evento como sendo relativamente apetitivo, aversivo ou neutro; e o contexto motivacional (M) diz respeito ao impacto das variáveis motivacionais na força desses outros elementos (ROE). Os elementos do ROE-M não são separáveis em nenhum sentido ontológico, mas são vistos atuando juntos em praticamente todos os atos psicológicos emitidos por humanos verbalmente capazes.

Para ilustrar, imagine que você chega a um novo país e, ao encontrar um amigo local, é avisado para "tomar cuidado se vir alguma aranha preta com pontos vermelhos nas costas, pois a picada delas é bastante venenosa!". Supondo que você entenda o aviso, ele pode ser considerado uma instância de relacionar ("perigo" com "aranhas"), que pode aumentar a probabilidade de você se orientar em direção a qualquer movimento súbito em seu campo visual que possa ser ou se parecer com uma aranha. Nesse caso, notar uma aranha pode, então, evocar uma reação apropriada, como se afastar ou mesmo paralisar. Além disso, variáveis motivadoras podem ter impacto sobre a "força" das respostas de relacionar, orientar e evocar observadas se, por exemplo, fatores pessoais de saúde puderem aumentar a probabilidade de uma resposta fatal a veneno de aranha. Criticamente, todas essas respostas, que compõem a unidade ROE-M, são vistas interagindo de maneira não linear, dinâmica e sincrônica[2], enquanto humanos verbais vagueiam (*roam*) em seus ambientes. No exemplo mencionado anteriormente, a atividade relacional ("aranha = perigo") inicial teve maior ou menor impacto sobre as funções de orientação e evocação do estímulo em questão (aranha) em diferentes momentos do fluxo contínuo do seu comportamento durante a viagem. Mas se, por exemplo, você não receber esse aviso sobre a aranha perigosa, respostas de orientação a movimentos de aranha não ocorrerão tão prontamente. Ainda, se você notar uma aranha, essa resposta de orientação pode servir para produzir alguma forma de relacionar o evento aranha de modo a evocar uma reação apetitiva ("Essa espécie é linda!") ou aversiva ("Aranhas são sempre venenosas"), dependendo da sua história com aranhas em geral, e assim por diante. De qualquer forma, ao utilizar a unidade ROE-M, temos por objetivo tentar capturar os elementos básicos a partir do qual as formas complexas pelas quais os humanos verbais se comportam em seu ambiente se constituem, de maneiras cada vez mais sofisticadas e poderosas.

Todas as respostas que compõe a unidade ROE-M interagem de maneira não linear, dinâmica e sincrônica.

Há muito mais complexidade e detalhes envolvidos no ROE-M do que poderia ser apresentado nesta breve visão geral, e este texto propõe-se a uma introdução ao tema. Mas vale o destaque, por exemplo, de que o relacionar também pode variar em relação às suas di-

mensões (complexidade, coerência, derivação e flexibilidade) ou aos níveis de desenvolvimento (da implicação mútua ao relacionar redes de relações; ver Barnes-Holmes et al., 2023; Harte et al., 2023). Além disso, o ROE-M não é somente produto de pura teorização, mas foi também gerado a partir de uma riqueza de dados experimentais que não estão aqui apresentados (ver Barnes-Holmes & Harte, 2022).

O Laboratório de Pesquisa RFTAC (RFT aplicada à clínica), juntamente com outros laboratórios de estudos em RFT, vem produzindo pesquisas para avaliar a utilidade dessa unidade, utilizando o ROE-M para orientar estudos experimentais e conceituais. De fato, trabalhos recentes sugerem o potencial dessa unidade de análise na previsão e na influência do comportamento, tanto considerando dados de grupos quanto de participantes individuais. Claro, a utilidade final da unidade ROE-M para o desenvolvimento da RFT como uma explicação analítico-comportamental da linguagem da cognição humana não será decidida por nenhum grupo isoladamente, mas sim pela sua funcionalidade a serviço de uma comunidade de pesquisadores e profissionais que buscam criar uma "ciência mais adequada aos desafios da condição humana" (Hayes et al., 2012, p. 2). ■

1 A preparação deste manuscrito contou com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (auxílio nº 465686/2014-1) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (auxílio nº 014/50909-8, CH 2019/24210-0) por intermédio do INCT-ECCE.

2 No behaviorismo radical, o modelo de seleção causal, ainda que relacional e funcional (o comportamento é definido como a relação do organismo com o ambiente e é explicado por relações nas quais partes do ambiente adquirem função no controle do comportamento), é um modelo diacrônico, uma vez que a lógica skinneriana se caracteriza por uma causalidade linear no tempo diacrônico, implicada na definição de sua unidade de análise – a tríplice contingência (antecedente, resposta, consequente) – pela eleição de propriedades pontuais no *continuum* que está sendo analisado e pela carência de uma representação conceitual dos fatores históricos ou contextuais da situação (Hayes et al, 1994). No entanto, a lógica na qual se apoia a teoria das molduras relacionais (o contextualismo funicional, Hayes et al., 1988) se caracteriza por uma causalidade interdependente em tempo sincrônico (Hayes, e Fryling, 2023), ou seja, pela possibilidade de aquisição de função de estímulos, de forma independente de um contato com contingências diretas (no tempo-espaço presente) e decorrentes de interações verbais que produzem o responder relacional derivado do sujeito. O conceito de transformação de função (Hayes et al, 2001) não pode ser encaixado num tempo diacrônico, já que respostas relacionais derivadas transformam a função de todos os estímulos relacionados.

Colin Harte é doutor em Psicologia pela Universidade de Ghent (UGent) e está realizando o pós-doutorado como pesquisador bolsista na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Instituto Par com o apoio do INCT-ECCE.
Willian Ferreira Perez é doutor em Psicologia Experimental pela USP, coordenador do Laboratório de pesquisa RFTAC e coordenador do curso de Formação em Terapia de Aceitação e Compromisso no Instituto Par.
Roberta Kovac é doutora em Psicologia Clínica pela USP, coordenadora do Laboratório de pesquisa RFTAC, coordenadora do curso de Formação em Terapia de Aceitação e Compromisso e Diretora Acadêmica do Instituto Par.

Referências

Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Harte, C. (2023). De volta para o futuro com uma versão atualizada da RFT: Mais campo do que moldura? In W. F. Perez, R. Kovac, J. H. de Almeida, & J. C. de Rose (Eds.), *Teoria das Molduras Relacionais (RFT): Conceitos, Pesquisa e Aplicações* (pp. 323–352). Paradigma.

Barnes-Holmes, D., & Harte, C. (2022). Relational frame theory 20 years on: The Odysseus voyage and beyond. *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour*, *117*(2), 240–266. https://doi.org/10.1002/jeab.733

Harte, C., Barnes-Holmes, D., de Rose, J. C., Perez, W. F., & de Almeida, J. H. (2023). Grappling with the complexity of behavioral processes in human psychological suffering: Some potential insights from relational frame theory. *Perspectives on Behavior Science*, *46*, 237–259. https://doi.org/10.1007/s40614-022-00363-w

Hayes, L. J., Iñesta, E. R. & Valdez, F. L. (1994). *Psicología Interconductual: Contribuiciones em honor a J. R. Kantor.* Universidad de Guadalajara.

Hayes, S. C., Hayes, L. J., & Reese, H. W. (1988). Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World Hypotheses. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50*, 97-111. http://doi.org/10.1901/jeab.1988.50-97

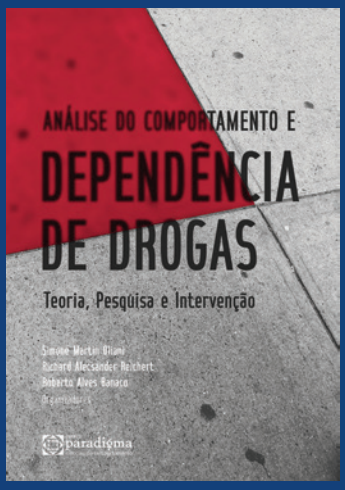
Hayes, L. J., & Fryling, M. J. (2023). *Interbehaviorism: A comprehensive guide to Kantor's theory and its applications for modern behavior analysis.* Context Press.

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post- Skinnerian account of human language and cognition.* Plenum.

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Wilson, K. (2012). Contextual behavioural science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. *Journal of Contextual Behavioural Science, 1*(1–2), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2012.09.004

Perez, W. F., Kovac, R., de Almeida, J. H., & de Rose, J. C. (2022). *Teoria das Molduras Relacionais (RFT): Conceitos, Pesquisa e Aplicações.* Paradigma.

LIVRARIA VIRTUAL DA EDITORA PARADIGMA



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

Acesse: www.institutopar.org

instituto par
ciências do comportamento

CRP 06//5164-J

Na estante

Resenha: *60 anos de análise [experimental] do comportamento no Brasil*, de Silvio Paulo Botomé

Roberto Banaco

A literatura científica brasileira está repleta de boas histórias sobre a análise do comportamento. Muitas delas narram fatos marcantes e descrevem personagens quase heroicos que mergulharam de cabeça nessa abordagem, tornando-a seu modo de vida dentro do campo da Psicologia no Brasil.

Em seu livro *60 anos de Análise [Experimental] do Comportamento no Brasil*, publicado pela editora Paradigma, Silvio Paulo Botomé proporciona uma valiosa retrospectiva do desenvolvimento e avanço da análise do comportamento no contexto brasileiro, dando, porém, menor ênfase a personagens e maior ênfase a toda uma cultura que propiciou um tipo particular de desenvolvimento. A obra oferece uma análise histórica detalhada, abrangendo as últimas seis décadas dessa abordagem psicológica, explorando seu desenvolvimento e destacando as significativas contribuições de diversos pesquisadores brasileiros que, em conjunto, determinaram o caminho e o *status* atual dessa Ciência no panorama profissional brasileiro.

Botomé, um professor e pesquisador respeitado por suas profundas, meticulosas e refletidas análises, que resultaram em propostas de atuação com competência em diversos campos e profissões, como a psicologia, a educação, a saúde, por meio da análise do comportamento, demonstra nessa obra a sua *expertise* profunda e a sua paixão pela abordagem ao examinar a trajetória dessa disciplina no Brasil. Ele mergulha nas origens, explorando as influências internacionais e os pioneiros que introduziram e difundiram a abordagem comportamental no país, com destaque para o professor Fred Keller, que, segundo Staddon (2001), foi o elemento originador – à guisa de comparação com novas espécies da biologia – de uma análise do comportamento *sui generis* no Brasil.

Botomé proporciona uma valiosa retrospectiva do desenvolvimento e avanço da análise do comportamento no contexto brasileiro.

A motivação para escrever esse livro surgiu a partir de informações coletadas em cinco edições de um evento sediado em Florianópolis, conhecido como Pizza Behaviorista[1]. Este evento, que já se tornou um importante movimento de debates sobre a análise do comporta-

mento, contou com a participação de grandes expoentes da área. Com informações coletadas nesses debates e acrescentando sua própria perspectiva sobre o desenvolvimento da prática do analista do comportamento no Brasil, Silvio adotou a estratégia de contar a história da análise do comportamento por décadas.

Assim, depois de uma dedicatória pungente a três grandes personagens da nossa história – B. F. Skinner, Fred Keller e Carolina Bori – e com um prefácio brilhantemente escrito por Isaías Pessotti, que funciona como um verdadeiro "abre-alas" do desfile de informações que está por vir, Botomé desdobra suas análises localizando sua obra na plêiade de artigos envolvidos com o mesmo objetivo (Capítulo 1) e, em seguida, descreve o contexto científico e universitário em que o gérmen da análise [experimental] do comportamento se insere e busca seu desenvolvimento (Capítulo 2).

Nos capítulos seguintes, Silvio versará sobre: "A gênese da análise experimental do comportamento no Brasil"; "As bases iniciais para análise experimental do comportamento no país"; "O começo de uma estruturação do ensino de análise experimental do comportamento"; "O aumento de profissionais e de variações de aproximação aos conceitos básicos da análise experimental do comportamento"; "A consolidação de núcleos e instituições de trabalho como comportamento operante"; e "A ampliação da variedade de experiências de trabalho, com análise experimental do comportamento e seus conceitos". As marcas de cada um desses exames sobre os temas descritos se dão por décadas, desde 1960 até a década de 2010. O livro culmina com a provocação para a reflexão e posterior atuação para os anos 2020 e seguintes: quais os caminhos para o analista do comportamento? Qual é o papel do analista do comportamento na sociedade e no desenvolvimento da cultura? Quem conhece Silvio Paulo Botomé e sua obra sabe que essa inquietação sempre esteve sob o seu foco de análise (ver, por exemplo, Botomé, 1979).

Um dos aspectos marcantes do livro é a abordagem inclusiva adotada pelo autor. Botomé destaca a diversidade de temas explorados pela análise do comportamento no Brasil, incluindo o comportamento verbal, a análise do comportamento aplicada a diferentes populações (como crianças com transtornos do espectro autista) e a análise experimental do comportamento em animais. O autor joga luzes sobre as instituições em torno das quais essa ciência se solidificou: as universidades, com seus conflitos e resoluções, e as associações acadêmicas e profissionais, estas não menos complexas que as primeiras.

Além disso, o autor enfatiza, durante todo o seu texto, a importância do rigor científico e da metodologia experimental na análise do comportamento, ressaltando a necessidade de uma pesquisa empírica sólida e do controle experimental para avançar na compreensão do comportamento humano. Seu maior enfoque se dá na acusação e lamento de que a análise do comportamento "largou de lado" seu qualificador mais importante: o experimental. Por meio dele é que se permite "o exame e a verificação – não custa ressaltar – inequívoca" de que um fenômeno foi captado pela lente do cientista.

O autor enfatiza, durante todo o seu texto, a importância do rigor científico e da metodologia experimental na análise do comportamento.

Silvio também conclama a recuperação urgente do debate científico outrora promovido nos congressos e encontros científicos. Desta

feita, sua análise descreve que, nos dias de hoje, esses eventos se tornaram meras exposições de produtos da Ciência, menores do que o Conhecimento por ela gerado: seus artefatos e procedimentos técnicos, como mera vitrine a ser divulgada e utilizada sem crítica.

Em resumo, *60 anos de Análise [Experimental] do Comportamento no Brasil* é uma obra abrangente e informativa que oferece uma visão fascinante do desenvolvimento da análise do comportamento no contexto brasileiro. Com sua rica contextualização histórica e análise cuidadosa, Silvio Paulo Botomé destaca o progresso dessa disciplina e a importância das contribuições brasileiras para o campo. Apesar de ser uma leitura densa, repleta de referências e detalhes históricos, o estilo de escrita de Botomé é claro e acessível. Ele consegue equilibrar a profundidade acadêmica com a descrição de acontecimentos tanto pitorescos quanto determinantes de verdadeiras guinadas na nossa história, tornando o conteúdo compreensível tanto para estudantes e profissionais da área quanto para leitores interessados em aprender mais sobre a análise do comportamento no Brasil. Mais importante, convida-nos gentilmente a refletirmos sobre as nossas origens, nosso percurso até aqui e as possíveis correções de rotas para o futuro. ■

1 Evento em Florianópolis, nesta altura tendo realizado já sua quinta edição. Coordenado por Juliane Viecili, com supervisão e curadoria de Silvio Paulo Botomé e Olga Mitsue Kubo. Organização e realização apoiadas por Saulo Satoshi Botomé, Débora Thais Klein e Natália Nunes de Figueiredo.

Roberto Alves Banaco é doutor em ciências pelo Programa de Psicologia Experimental da USP, professore e orientador no Mestrado Profissional em Análise Aplicada do Comportamento e Decano do Instituto Par

Referências

Botomé, S. P. (1979). A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1–15.

Staddon, J. (2001). *Mind, mechanism and society.* Psychology Press.

Análise do comportamento aplicada à clínica

Formulação de caso: introdução ao diagrama de análise funcional de caso clínico (FACCD)

David Petterson Muniz da Silva, Denigés Maurel Régis Neto, Cássia Thomaz

Este texto aborda a definição de formulação de caso, sua importância, e como objetivo principal apresenta o diagrama de caso clínico analítico funcional (*functional analytic clinical case diagram* – FACCD), proposto por Haynes et al. (2011). Com esta introdução, pretendemos fomentar o interesse pela discussão e desenvolvimento da formulação de casos como tema na formação e aprimoramento de terapeutas comportamentais.

Formulação de caso

A formulação de casos ajuda o terapeuta a se manter no caminho de uma sessão para outra, monitorar o progresso e ficar alerta para possíveis mudanças. Fornece uma perspectiva abrangente do tratamento e aumenta sua eficiência, além de se adaptar ao tratamento e às circunstâncias específicas que um cliente está enfrentando (Eells, 2015).

Formular um caso clínico é uma habilidade importante para qualquer terapeuta, pois orienta o profissional na condução do tratamento. Um alerta importante: "Uma formulação não é uma lista, cronologia ou resumo de todos os detalhes do caso" (Sturmey, 2009, p. 167). Formular um caso é identificar, dentre as muitas informações, os elementos importantes para o processo terapêutico e destacá-los de uma forma organizada. Para Eells (2015), a "formulação de caso é um processo para desenvolver uma hipótese e um plano para abordar as causas, os precipitantes e as influências mantenedoras dos problemas psicológicos, interpessoais e comportamentais de uma pessoa" (p.16). O autor adiciona: "uma formulação é um plano, mas também uma ferramenta de planejamento" (Eells, 2015, p. 16).

Para formular casos é necessário encontrar um equilíbrio entre o uso de critérios, modelos e teorias amplas (chamadas de nomotéticas) e os dados, características e particularidades do indivíduo que está em análise (chamadas de idiográficas). Os modelos podem oferecer um guia para a investigação, ajudando a orientar a observação, entrevista e organização das informações de forma a poder descartar ou identificar as hipóteses mais pertinentes para um caso particular ou diagnóstico.

Em seu livro, Eells (2015) destaca três tipos de formulação que se referem a níveis ou "escalas" de análise diferentes (sendo, muitas vezes, complementares). São elas: formulação de caso (*case formulations*), formulação de evento

(*event formulations*) e formulação prototípica (*prototype formulations*). Além da formulação de caso já definida acima, "uma formulação de evento procura explicar um determinado episódio ou evento na terapia, não todo o tratamento" (Eells, 2015, p. 17). Essa explicação, eventualmente, poderá compor a formulação mais ampla do caso, que ajuda a compreender o sofrimento e os padrões do cliente/paciente. "Uma formulação prototípica de um transtorno psicológico baseia-se em uma concepção teórica dessa desordem" (Eells, 2015, p. 18), em outras palavras, estamos descrevendo um tipo de formulação ampla, de um diagnóstico, por exemplo. "Essas formulações prototípicas podem servir como pontos de partida para o desenvolvimento de uma formulação de casos ideográficos" (Eells, 2015, p. 18).

Em termos práticos, podemos considerar que, ao receber um novo caso, é possível iniciar o tratamento a partir das análises de episódios, formulando hipóteses vagas ou circunstanciais até que informações sistemáticas nos permitam criar hipóteses explicativas do caso de forma mais abrangente (formulação de caso). Outro caminho, não excludente, seria basear a análise em hipóteses já preconcebidas sobre um diagnóstico atribuído ao cliente/paciente (formulação prototípica) e, a partir daí, caminharmos para a formulação individual do caso, com base em análises de episódios particulares. Encontramos muitas análises prototípicas nos manuais de intervenção focados em diagnósticos específicos. Neles, exige-se uma descrição teórica do sofrimento diagnosticado (depressão, TOC, fobia etc.), que inevitavelmente é panorâmico o suficiente para orientar as investigações iniciais de casos específicos.

Independentemente dos caminhos, um desafio para qualquer terapeuta que se dedique a estudar e formular seus casos é a forma como irá reunir, sintetizar e organizar as informações relevantes. O diagrama de caso clínico analítico funcional é uma proposta para esse desafio.

Diagrama de caso clínico analítico funcional

O diagrama de caso clínico analítico funcional (FACCD), proposto por Haynes et al. (2011), é um modelo que auxilia na sistematização de casos complexos com múltiplas interações entre problemas e variáveis. Para os autores, "a apresentação visual da formulação de caso transmite informações de forma alternativa e pode comunicar informações complexas mais eficiente e eficazmente" (Haynes et al., 2011, p. 64). Esse modelo pode ser utilizado em níveis diferentes de análise, inclusive nos prototípicos sugeridos por Eells (2015), auxiliando na avaliação e desenvolvimento de hipóteses para casos complexos de depressão, anorexia ou transtorno da personalidade *borderline* e comorbidades diversas.

Esse modelo foi elaborado com o intuito de auxiliar profissionais de saúde na condução de seus casos clínicos, avaliar os processos e os efeitos das intervenções, explicitar de forma didática os problemas comportamentais, deixar evidente as relações entre eventos e representar sua influência entre variáveis de forma diagramada, a fim de auxiliar na concepção de intervenções.

> Nossa definição de análise funcional é mais ampla e está intimamente associada ao conceito matemático de identificação de relações funcionais (a identificação de variância compartilhada entre variáveis). As relações funcionais para um comportamento podem incluir vários tipos de variáveis, como configurações ambientais, estímulos antecedentes, consequências do com-

> portamento, dieta, contextos sociais, processos cognitivos, respostas emocionais condicionadas, fatores de base genética, processos neurofisiológicos e sistemas sociais estendidos, entre muitos outros (Haynes et al., 2011, p. 59).

O FACCD é composto de um conjunto de formas geométricas dentro das quais são escritos os nomes das variáveis identificadas: quadrados são utilizados para representar o comportamento problema, os círculos representam as variáveis causais de vários tipos passíveis de modificação e os losangos representam variáveis causais originais, ou seja, variáveis imodificáveis (como condições físicas ou episódios da história do paciente/cliente).

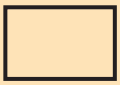
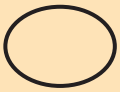
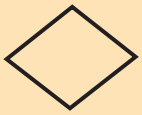
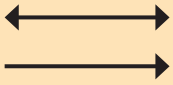
Essas figuras geométricas se conectam por linhas e setas, utilizadas para ilustrar a forma, a força e o tipo de relação entre as variáveis (unidirecional, ex.: eliciação de uma resposta reflexa por um estímulo; ou bidirecional, nas quais há influência mútua, ex.: relação resposta e consequência no reforçamento). A espessura das linhas e setas representa a força da correlação entre as variáveis, que podem ser "forte", "moderada" e "fraca" (Haynes et al., 2011). Para ilustrar, abaixo será apresentado um caso clínico fictício da L.A. de duas formas, uma descritiva (mais tradicional) e outra na diagramação do FACCD. A seguir, temos o caso na forma descritiva, como tradicionalmente se organizam as formulações de caso; na sequência, uma figura será exposta para deixar evidente quais serão as figuras geométricas que foram utilizadas para elaboração do FACCD, seus significados e uso na diagramação, seguidos por exemplos de sua utilização com base no caso de L.A. Por fim, o caso da L.A. será representado de forma diagramada para ilustrar a utilidade do modelo do FACCD.

Caso clínico: L.A., mulher, branca, heterossexual, cisgênero, 38 anos, nascida no interior de São Paulo em uma família muito tradicional e católica. Filha mais velha de três irmãs com quem tem contatos telefônicos semanais. Atualmente, mora em São Paulo, trabalha como médica em clínica particular.

Divorciada há seis meses, após um casamento de dez anos, não tem filhos, passou por um aborto espontâneo há três anos. Apresenta queixa de tristeza e indisposição para atividades sociais. L.A. tem se isolado socialmente como forma de evitar contatos com familiares que lhe questionam e cobram a respeito do relacionamento e evita contatos com amigos que lhe fazem lembrar e ruminar sobre o relacionamento. Isolar-se tem o efeito colateral de reduzir os reforçadores sociais, levando a desânimo e tristeza. O consumo de álcool tem a função de diminuir o sofrimento experiencial, porém contribui ainda mais para o humor deprimido. O uso frequente de redes sociais parece funcionar como um monitoramento da disponibilidade do ex-marido e/ou distrair-se de outros pensamentos.

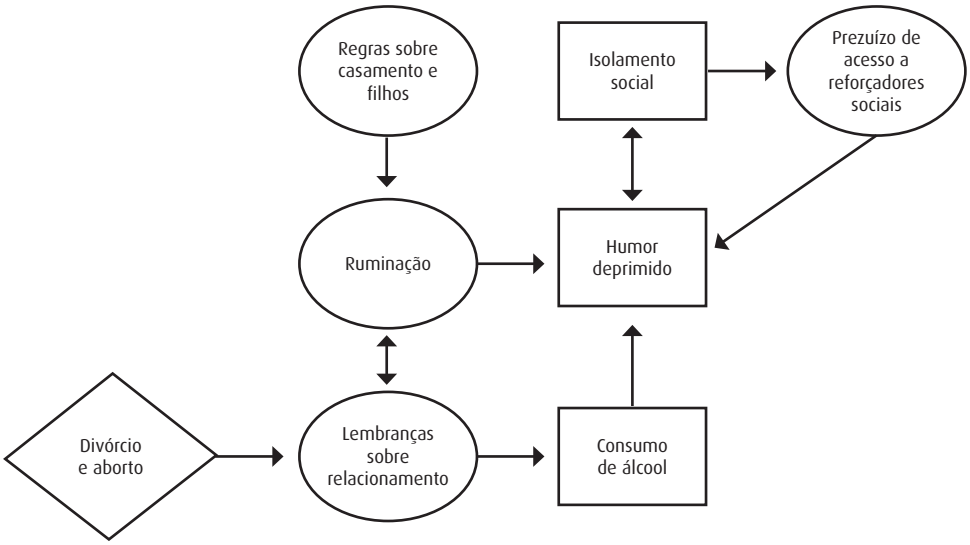
O histórico familiar tornou-a preocupada em seguir regras e padrões sociais (ter e manter um casamento, filhos etc.). Não corresponder a essas regras/expectativas leva a recriminações explícitas e implícitas da família bem como de si, na medida em que reproduz comentários, regras e cobranças familiares. A ruminação surge como uma tentativa de resolução de problemas ou recriminação (reprodução de críticas familiares).

Figura 1. Símbolos utilizados no FACCD

Símbolos utilizados na FACCD	Significado das figuras	Exemplos com base no caso clínico
	• Ações (respostas abertas públicas). • Comportamento verbal. • Atividades cognitivas. • Respostas fisiolígicas. • Comportamentos "emocionais".	• Isolamento social. • Humor deprimido. • Consumo de álcool.
	• Eventos ambientais específicos. • Contingências de respostas. • Atividades cognitivas. • Prejuízos de repertório. • Respostas fisiológicas. • Contextos eventos sociais.	• Ruminação. • Regras sobre casamentos e filhos. • Lembranças sobre relacionamento. • Prejuízo de acesso a reforçadores sociais.
	• Variáveis históricas e/ou não modificáveis.	• Divórcio e aborto.
	• Causal bidirecional. • Causal unidirecional.	

Symbols used in FACCDs. Retirado de Haynes et al. (2011 p. 53).

Figura 2. Diagrama de caso clínico analítico funcional da L.A



Benefícios e objetivos do FACCD

Haynes et al. (2011) descrevem os objetivos e benefícios em utilizar o FACCD: 1. dialogar com profissionais de diferentes áreas sobre um caso clínico; 2. auxiliar o clínico a estimar qual foco de intervenção terá maior magnitude de efeito para o cliente. Os elementos do FACCD contribuem para que essa estimativa seja feita. O FACCD permite ao clínico modelar e estimar os efeitos das intervenções aplicadas ao caso; 3. facilitar a identificação de variáveis causais, comportamento problema, relações funcionais entre problemas comportamentais e hipóteses comportamentais relacionadas ao comportamento a ser modificado; 4. estimular a parcimônia numa formulação de caso. Os autores descrevem que um bom FACCD deve ser parcimonioso, pois com isso incluirá todas as variáveis causais importantes e problemas de comportamento e excluirá os dados em excesso que são menos relevantes para a formulação do caso clínico; 5. o FACCD indica: (a) variáveis derivadas importantes para a intervenção, que são as variáveis principais que serão avaliadas para determinar o sucesso da intervenção. Por fim, 6. o FACCD ajuda a representar, de uma forma mais dinâmica, a relação entre as variáveis e seus múltiplos efeitos e como uma interfere na outra. A representação diagramada pode ajudar o terapeuta a considerar a complexidade e a diversidade de combinações de variáveis (Haynes et al., 2011). ■

Referências

Eells, T. D. (2015). *Psychotherapy case formulation.* American Psychological Association.

Haynes, S. N., O'Brien, W. H., & Kaholokula, J. K. (2011). *Behavioral assessment and case formulation.* John Wiley & Sons.

Lappalainen, R., & Tuomisto, M. T. (2005). Functional behavior analysis of anorexia nervosa: Applications to clinical practice. *The Behavior Analyst Today*, *6*(3), 166–177.

Sturmey, P. (2009). Case formulation: A review and overview of this volume. In P. Sturmey (Ed.), *Clinical case formulation: Varieties of approaches* (pp. 3-30). John Wiley & Sons.

David Petterson Muniz da Silva é Psicólogo graduado pela Universidade Nove de Julho e pós graduado na Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental do Instituto Par.

Denigés Maurel Régis Neto é doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP e coordenador da Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental do Instituto Par.

Cassia Thomaz é doutora em Psicologia Experimental pela USP, coordenadora da Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental do Instituto Par.

FORMAÇÃO EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO

curso online

coordenação

SAULO VELASCO
HENRIQUE ANGELO

início
Fevereiro de 2024

público-alvo

Profissionais graduados e estudantes de graduação, em qualquer área do conhecimento, interessados em aplicar a análise do comportamento para produzir mudanças e resolver problemas no contexto educacional.

objetivos

Esse curso foi desenvolvido para ampliar o escopo de intervenções analítico comportamentais no contexto educacional. Ao longo de dois semestres, os alunos aprenderão estratégias para desenvolvimento de repertórios acadêmicos, programação do ensino, elaboração de currículos e gerenciamento de cursos e salas de aula.

duração

dois semestres

carga horária

130 horas (sendo, 51 horas de aulas teóricas, 51 horas de supervisão e 28 horas de estágio supervisionado)

dia e horário

às quintas-feiras,
das 19h às 22h

informações e inscrições

www.institutopar.org

instituto par
ciências do comportamento
institutopar.org | Rua Bartira, 1294
Perdizes São Paulo/SP
Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Análise do comportamento aplicada à educação

Uma breve reflexão sobre a aplicação da análise do comportamento no contexto da educação

Henrique Angelo, Saulo Velasco, Tuane de Oliveira Lima

As instituições educacionais foram um dos primeiros contextos nos quais os analistas de comportamento aplicaram princípios comportamentais para resolver problemas humanos (Kazdin, 1978). No início, a maior preocupação dos analistas do comportamento era demonstrar a eficácia de suas técnicas e conquistar a credibilidade das instituições para as quais trabalhavam, sem questionar as implicações que a aplicação de técnicas teriam na sociedade (Holland, 1978). Nesse contexto, muitos analistas do comportamento trabalharam, por exemplo, para manter alunos e alunas sentados e olhando para os professores (Winett & Winkler, 1972). Essas práticas contribuíram para que os conceitos da área fossem duramente criticados e, frequentemente, alvo de equívocos (Gennari & Blanco, 2022).

De lá para cá, as contribuições da análise do comportamento à educação se multiplicaram, abrangendo diferentes áreas de atuação, como planejamento de situações de ensino, formação de professores, ensino de leitura, escrita e matemática, educação inclusiva, educação a distância (Gennari & Blanco, 2022), além do desenvolvimento de habilidades de estudo, fluência de repertórios, manejo de comportamentos em sala de aula, entre outras possibilidades. Como não é possível explorar todas essas contribuições aqui, o presente texto pretende tão somente levantar alguns dos princípios mais fundamentais da aplicação da análise do comportamento no contexto educacional.

Segundo Henklain e Carmo (2013), a análise do comportamento pode contribuir para essas áreas de atuação em três categorias principais. Primeiramente, de forma filosófica, explorando concepções do ser humano, questionando o papel da educação e analisando o funcionamento do comportamento. Em segundo lugar, ao interpretar problemas educacionais, analisando aspectos da prática educacional que são efetivos ou não. Por fim, de maneira prática, explicando processos básicos de aprendizagem (operantes e respondentes), descrevendo princípios norteadores do ensino eficaz e desenvolvendo tecnologias educacionais. Além disso, pode contribuir com o estudo das relações sociais estabelecidas entre os diferentes agentes que atuam no contexto educacional (estudantes, professores, membros da escola, familiares), o que, por sua vez, contribui para a promoção de um ambiente social favorável ao aprendizado.

O processo de ensino-aprendizagem efetivo requer que o estudante seja ativo, desempenhando os comportamentos que se espera que ele aprenda, e que o professor, ao ocupar um papel de mediador, gerencie condições antecedentes e consequentes que favoreçam, respectivamente, a ocorrência e o fortalecimento desses comporta-

mentos (Vargas, 2013). Instruções, explicações, demonstrações e materiais didáticos são exemplos de condições antecedentes oferecidas pelo professor para evocar comportamentos no contexto educacional, mas não resumem sua atuação. Garantir que os estudantes obtenham sucesso ao desempenhar esses comportamentos exemplifica o arranjo de consequências reforçadoras.

Para garantir o sucesso acadêmico, o educador deve avaliar o repertório atual do estudante, definir objetivos de aprendizagem em termos de comportamentos observáveis e mensuráveis resultantes do ensino e planejar uma progressão gradual da aprendizagem, partindo daquilo que o estudante já é capaz de fazer. Nesse procedimento, que se baseia nas estratégias de modelagem e *fading*, o estudante precisa avançar gradualmente para que o acerto ou sucesso na tarefa tenha função reforçadora, aumentando a probabilidade de que os comportamentos alvo do ensino ocorram novamente. Essa probabilidade pode aumentar ainda mais se o desempenho do estudante for valorizado pelos professores, colegas e familiares. Quando esse é o caso, pode-se dizer que o reforço social arbitrário suplementa os efeitos reforçadores naturais do sucesso na tarefa acadêmica.

Em suma, as contribuições da análise do comportamento para a educação são diversas e abrangentes. No passado, os analistas do comportamento buscavam demonstrar a eficácia de suas técnicas sem questionar suas implicações sociais. No entanto, ao longo do tempo, essas contribuições se multiplicaram e englobam áreas como planejamento de ensino, formação de professores, educação inclusiva, entre outras. O processo de ensino-aprendizagem efetivo requer a participação ativa dos estudantes e a mediação dos professores, gerenciando condições antecedentes e consequentes que favoreçam o comportamento desejado. O sucesso acadêmico é alcançado por meio da avaliação do repertório atual do estudante, da definição de objetivos mensuráveis e observáveis, do planejamento gradual da aprendizagem e da valorização do desempenho do estudante. ■

Referências

Gennari, A. P. G. A., & Blanco, M. B. (2022). *Análise do comportamento e educação: Conceitos, equívocos e contribuições para a formação de professores.* Editora CRV.

Henklain, M. H. O., & Carmo, J. D. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: Um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa, 43*, 704–723.

Holland, J. G. (1978). Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 163–174.

Kazdin, A. E. (1978). *History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research.* University Park Press.

Vargas, J. S. (2013). *Behavior analysis for effective teaching.* Routledge.

Winett, R. A., & Winkler, R. C. (1972). Current behavior modification in the classroom: Be still, be quiet, be docile. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*(4), 499–504.

Henrique Valle Belo Ribeiro Angelo é doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP, coordenador do curso de Análise do Comportamento Aplicada à Educação do Instituto Par.
Saulo Missiaggia Velasco é doutor em Psicologia Experimental pela USP, coordenador do curso de Análise do Comportamento Aplicada à Educação, coordenador do Núcleo de Suporte Acadêmico e Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Instituto Par.
Tuane de Oliveira Lima é mestre em Psicologia da Educação e coordenadora do Núcleo de Suporte Acadêmico do Instituto Par.

Análise do comportamento aplicada à infância, adolescência e parentalidade

Reflexões sobre as intervenções voltadas para a parentalidade na clínica com crianças e adolescentes

Caroline Pavan, Ilana Shavitt

A prática da intervenção psicológica com mães e pais, visando aos cuidados com sua parentalidade, tem se tornado mais frequente nas últimas décadas. Diversos nomes têm sido utilizados para se referir a esse processo, entre eles: Treino Parental, Orientação Parental e Psicoterapia Parental.

O Treino Parental vem de uma prática estadunidense de treinar comportamentos. O terapeuta tem o papel de professor, geralmente para famílias que estão vivendo problemas e que precisam modificar algo indesejado que esteja acontecendo. Ou seja, o objetivo do Treino Parental envolve o terapeuta ensinar aos pais (por meio de regras, modelagem e modelação) práticas que possam alterar comportamentos inadequados (tanto dos adultos quanto dos filhos). É um modelo baseado em uma relação hierárquica, em que o terapeuta é o especialista com a tarefa de consertar o defeito que existe nos pais (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Já a Orientação Parental se aproxima um pouco mais da prática do psicólogo clínico e frequentemente acompanha a psicoterapia da criança e do adolescente, como parte do processo de ajudar a resolver um problema que essa criança ou adolescente está enfrentando. Na Orientação Parental, portanto, o terapeuta pode fazer descrições, sugestões e orientações aos pais como forma de complementar a psicoterapia da criança ou adolescente, buscando aumentar a eficácia da intervenção realizada em consultório, com base na(s) demanda(s) trazida(s) inicialmente para o terapeuta.

Um modelo mais contemporâneo e que destacaremos neste texto é o da Psicoterapia Parental, ou seja, um processo de psicoterapia voltado para a parentalidade, que pode acontecer acompanhado ou não da psicoterapia da criança ou adolescente. Ele pode ser indicado diante de um problema de comportamento da criança ou adolescente, de alguma dificuldade dos pais, ou ainda como espaço de reflexão para os pais, nessa tarefa desafiadora e tão importante que é educar um ser humano. Nesse último caso, pode ter como objetivos promover boas relações entre pais e filhos, contribuir para o desenvolvimento saudável da criança/adolescente e prevenir problemas de saúde mental no presente e no futuro.

Vamos partir da denominação para discutir as características da proposta de Psicoterapia

Parental. Psicoterapia porque é importante olhar para essa mãe/pai como um indivíduo em sua totalidade, a fim de compreender e intervir em sua parentalidade. Sua história de vida enquanto pessoa, mulher/homem, filha(o) impactam no que ela(ele) é enquanto mãe/pai, pois, assim como quando tratamos de qualquer outro conjunto de comportamentos, aqueles relacionados com a parentalidade são resultado dos três níveis de seleção, ou seja, de uma história filogenética, ontogenética e cultural.

O olhar para a relação terapêutica no atendimento parental é imprescindível, pois possibilita que o processo terapêutico impulsione mudanças significativas nas práticas educativas e parentais desses pais. O terapeuta deve ser empático e compreender os comportamentos dos pais em sua história de reforçamento, inclusive como forma de dar modelo aos pais na compreensão dos comportamentos-problema e dificuldades de seus filhos.

Outra característica importante da Psicoterapia Parental é a sensibilidade às características culturais. Apesar dos conhecimentos que se tem sobre o efeito dos comportamentos dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, há uma variedade de formas possíveis de exercer uma parentalidade saudável levando em conta as características culturais de cada família.

Ainda que dentro das especificidades culturais daquela família, é importante ajudar os pais a compreender a criança como um indivíduo em separado deles, que terá suas preferências, suas escolhas e seus próprios valores. Auxiliá-los especialmente a lidar com aquelas crianças e adolescentes que são diferentes deles e daquilo que, muitas vezes, eles esperavam para os filhos e com os quais eles não sabem muito bem como se relacionar. Como apresentado por Gopnik (2017), é o processo de ensinar os pais a serem jardineiros, cultivando seus filhos a se desenvolver em seus potenciais, em oposição aos pais carpinteiros, que irão construir aquilo que desejam, focando em um resultado final específico, que eles esperam.

Apenas estabelecer regras de como os pais devem se comportar, além de frequentemente produzir resistência por parte deles a outras intervenções do terapeuta, pode não produzir mudanças efetivas e duradouras em suas práticas parentais. Para produzir tais mudanças, é necessária uma reflexão conjunta entre o terapeuta e o cliente, por meio da qual o terapeuta leve a mãe/pai a ficar sob controle de outros estímulos, aprender novas respostas, que produzem diferentes efeitos em seu ambiente, ou seja, no comportamento de seus filhos, modificando também os efeitos emocionais que esses resultados têm em todos os integrantes da família.

É importante olhar para essa mãe/pai como um indivíduo em sua totalidade, a fim de compreender e intervir em sua parentalidade.

Compreender por que uma mãe ou um pai age da forma como age é parte fundamental do processo, e, muitas vezes, é necessário para que a mãe ou o pai compreenda o porquê da necessidade de mudança de seu comportamento e da importância de usar outras práticas educativas. Entre outras funções, essa compreensão também é uma forma de sensibilizar os pais para a necessidade de sua mudança.

É importante ajudar os pais a compreender a criança como um indivíduo em separado deles, que terá suas preferências, suas escolhas e seus próprios valores.

Ao compartilhar algumas experiências pessoais, o terapeuta pode ajudar as famílias a entenderem que, para todos, o processo da parentalidade envolve aprender a lidar e tirar proveito dos erros; não é um processo de atingir a perfeição (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Além disso, nesse processo, também é importante descobrir sob o controle de que os pais estão quando "escolhem" determinadas práticas em detrimento de outras. Assim, a psicoterapia parental busca aumentar a auto-observação, a autopercepção e o autoconhecimento dos pais e mães em relação às suas práticas parentais e os efeitos delas para o desenvolvimento de seus filhos e para a dinâmica familiar.

Nesse sentido, os processos de psicoterapia parental podem investigar e buscar compreender as origens de cada família, como essa família se construiu, passando também por como esses pais se construíram individualmente. E, eventualmente, pode ser relevante investigar também como se deram os planos e o desejo de se ter filhos, aumentando a compreensão do lugar que o(s) filho(s) ocupa(m) na família. Tudo isso impacta e influencia a escolha (ou a mera reprodução) das práticas parentais utilizadas, e o espaço de reflexão sobre isso com o terapeuta pode ser valioso.

Algumas estratégias em sessão envolvem fazer agenda e anotações para os pais levarem para casa e se lembrarem do que foi discutido em sessão, de quais são as prioridades em cada momento, quais batalhas irão lutar.

No processo de psicoterapia, é desejável que se traga para discussão a importância da observação, nomeação e aceitação das emoções. Assim, na psicoterapia parental, é possível preparar os pais para fazer uma educação emocional de seus filhos, partindo da compreensão de si mesmos, para depois conseguir compreender a criança e, então, ensiná-la (Gottman & DeClaire, 2001).

> Para que intervenções [...] sejam bem-sucedidas, é essencial que a relação entre terapeuta e pais seja construída em uma base de acolhimento e aceitação [...]. É fundamental que o trabalho do psicoterapeuta se constitua como um ambiente no qual as fragilidades dos pais, os déficits de repertório e, em última análise, suas histórias de vida possam ser genuinamente amparados (Vermes, no prelo).

Dessa forma, torna-se especialmente importante que utilizemos intervenções clínicas de descrição das contingências relatadas pelos pais, validação de percepções e sentimentos trazidos por eles e, acima de tudo, a construção de um ambiente não punitivo, no qual se possa estabelecer uma relação de confiança e colaboração entre pais e terapeuta, o que, por sua vez, poderá servir como modelo para a relação desses pais com seus filhos (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Algumas estratégias em sessão envolvem fazer agenda e anotações para os pais levarem para casa e se lembrarem do que foi discutido em sessão, de quais são as prioridades em cada momento, quais batalhas irão lutar, entre outros pontos que forem importantes que os pais tenham registrados, para usar como apoio no tempo entre sessões.

Esse modelo de Psicoterapia Parental se assemelha muito à proposta de modelo colaborativo de Webster-Stratton (Webster-Stratton & Herbert 1993). Segundo os autores, as pesquisas indicam que o processo terapêutico no

modelo colaborativo ajuda os pais a aprender como manejar os problemas de comportamento de seus filhos.

Nesse contexto da Psicoterapia Parental, temos espaço não somente para o trabalho de auxiliar famílias a resolverem seus problemas, mas também para um trabalho educativo, preventivo e reflexivo. É possível atuar com mães e pais que estejam planejando ter filhos, estejam gestantes ou em processo de adoção, para refletir sobre seus valores em relação à família e à parentalidade, às práticas parentais de seus pais e como eles a vivenciaram enquanto filhos, de modo a prepará-los para o desafio da parentalidade.

Também é possível trabalhar com pais e mães que já tenham filhos e queiram se dedicar a refletir sobre seu papel, ainda que não exista nenhum problema específico que necessite de intervenção. Aumentar o autoconhecimento pode permitir às mães e aos pais escolhas mais conscientes em relação às suas práticas educativas, que, acrescidas de conhecimentos sobre práticas mais apropriadas, podem gerar melhores resultados em termos de saúde mental para a família de modo geral.

O objetivo da Psicoterapia Parental não é tornar os pais perfeitos – até porque isso não existe –, mas torná-los sensíveis ao comportamento de seus filhos e desenvolver habilidades para resolver os problemas que forem surgindo, inclusive buscando ajuda profissional, quando necessário. ■

Referências

Gopnik, A. (2017). The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children. Picador.

Gottman, J., & DeClaire, J. (2001). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Objetiva.

Vermes, J. S. (no prelo). *A relação terapêutica em orientação parental.*

Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1993). What really happens in parent training? *Behavior Modification, 17*(4), 407–456.

Caroline da Cruz Pavan tem doutorado em Psicologia pela FFCLRP-USP. É professora e supervisora no curso de Qualificação Avançada em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade, e no curso de Qualificação Avançada em Clínica Analítico-Comportamental, ambos do Instituto Par.

Ilana Shavitt é mestre em Psiquiatria e Psicologia Médica pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pesquisadora colaboradora do Programa de Apoio à Primeira Infância da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência (UPIA-UNIFESP). É também professora e supervisora clínica do curso de Qualificação Avançada em Análise do Comportamento aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade do Instituto Par.

QUALIFICAÇÃO AVANÇADA EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E PARENTALIDADE

curso presencial com transmissão online síncrona**

coordenação
CLARISSA MOREIRA PEREIRA
ADRIANA ROSSI

início
janeiro de 2024

duração
3 semestres

público-alvo
Psicólogos ou estudantes de psicologia a partir do 4º ano*, psiquiatras e profissionais da área da saúde e educação

dias e horários

aulas teóricas semanais
sextas-feiras das 8h30 às 12h45 (módulos 2 e 3)
sextas-feiras das 13h às 17h15 (módulo 1))

supervisão
quinzenalmente com 3h de duração

Possibilidade de estágio/atendimento complementar na Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UNIFESP.

Possibilidade de cursar as disciplinas como curso de extensão.

*Estudantes de psicologia a partir do quarto ano de graduação podem cursar as disciplinas teóricas e, a partir do quinto ano, podem fazer o curso completo (aulas teóricas e supervisão).

**aulas teóricas presenciais com transmissão online síncrona e supervisão online síncrona.

informações
www.institutopar.org

instituto par
ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Análise do comportamento aplicada ao TEA

Pairing: uma estratégia para melhorar a relação terapêutica com autistas

Thailly Bittencourt

Uma das características definidoras do autismo é a dificuldade nas relações sociais (American Psychiatric Association, 2014), e isso tem um impacto direto na relação terapêutica com essa população. Formar vínculos com clientes autistas pode ser muito desafiador, levando em consideração os interesses restritos dessa população, comportamentos interferentes, nível desafiador de demandas em terapia e provável histórico aversivo com terapias baseadas em ABA (Rajaraman et al., 2022).

O que é *Pairing*?

Pairing é uma intervenção baseada no antecedente para reduzir comportamentos interferentes e aumentar o controle instrucional (Sundberg & Partington, 1998). Carbone et al. (2007) descrevem que a intervenção baseada em estímulos antecedentes pode ser usada para eliminar a natureza aversiva dos contextos terapêuticos. Uma intervenção antecedente é realizada antes da ocorrência do comportamento interferente, diminuindo a aversividade do procedimento para o terapeuta e para o cliente.

O *Pairing* é uma das formas de estabelecer um bom *rapport* com crianças autistas e consiste no procedimento do terapeuta se parear com estímulos reforçadores . Sundberg e Partington (1998) descrevem o *Pairing* como uma estratégia para estabelecer o terapeuta como reforçador condicionado. *Pairing* pode favorecer a formação inicial do vínculo terapêutico, quando paciente e terapeuta estão se conhecendo. Já o *Pre-session Pairing* é um procedimento que continua a ser realizado no início de cada sessão, como uma manutenção do vínculo terapêutico. Os dois procedimentos têm como objetivo final que a presença do terapeuta se torne um estímulo discriminativo para um ambiente no qual diversos estímulos reforçadores estão disponíveis.

O *Pairing* é uma das formas de estabelecer um bom *rapport* com crianças autistas e consiste no procedimento do terapeuta se parear com estímulos reforçadores .

É importante que a criança esteja feliz, engajada e demonstre que, de fato, quer estar naquele espaço de terapia antes de começar a fazer atividades e responder às demandas. Por esses motivos, Barbera (2007) descreve o

procedimento de *Pairing* como uma forma de aproximação. No início do processo terapêutico, os terapeutas devem ter diversos reforçadores potentes disponíveis para começar os atendimentos, devem ir em direção ao cliente e simplesmente entregá-los, sem que essa entrega seja contingente a uma resposta específica. Esse é um procedimento para ganhar a confiança da criança e ter bons resultados na terapia. O *Pairing* deve se manter na terapia de forma frequente, como uma maneira de garantir que o terapeuta continue se pareando a estímulos reforçadores, como uma manutenção da relação terapêutica. O ritmo e o tempo do processo de *Pairing* são sempre determinados pelo próprio cliente. Apenas quando a criança confiar no terapeuta e demonstrar estar engajada, feliz e confortável podemos dizer que o *Pairing* foi realizado de forma eficaz.

Um processo terapêutico que não leva em consideração a relação com a criança pode produzir um contexto terapêutico aversivo, no qual a criança se comporta para produzir a remoção da demanda.

Quais as vantagens do *Pairing*?

Diversas pesquisas destacam a vantagem do *Pairing* na diminuição de comportamentos interferentes ao desenvolver um ambiente terapêutico reforçador para o cliente (*e.g.*, Ensor, 2019; Kelly et al., 2015; Carbone et al., 2007; Lugo et al., 2019; Shillingsburg et al., 2019; Sundberg & Partington, 1998). Um dos resultados do *Pairing* é a diminuição da fuga de demandas, pois ele torna o processo terapêutico e as demandas apresentadas em contingências de reforço positivo, nas quais a criança se comporta a fim de produzir estímulos reforçadores positivos na terapia, principalmente a atenção do terapeuta. Um processo terapêutico que não leva em consideração a relação com a criança pode produzir um contexto terapêutico aversivo, no qual a criança se comporta para produzir a remoção da demanda, logo, por reforço negativo. Nesse sentido, o *Pairing* serve como operação abolidora para o comportamento desafiador mantido por atenção ou mantido por fuga durante a instrução (Kelly et al., 2015).

Pesquisas

Ensor (2019) treinou terapeutas com foco em sete habilidades para estabelecer e manter o *Pairing* (manter proximidade, elogiar, refletir, imitar, descrever, iniciar e criar). A pesquisadora mensurou o tempo de resposta que as crianças demoravam para se aproximar dos terapeutas de forma independente em duas condições: iniciar uma interação na condição de brincar e se sentar na mesa de atividade que o terapeuta já estava sentado. Ensor também mensurou a frequência dos comportamentos interferentes emitidos pelas crianças. Os resultados dessa pesquisa mostram a diminuição dos comportamentos interferentes exibidos em atendimento e o aumento das iniciativas da criança de se aproximar do terapeuta.

Lugo et al. (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a preferência da criança por três situações diferentes de atendimento: *Pairing* no início do atendimento, seguido das aplicações de ensino de tentativas discretas (DTT, na sigla em inglês); brincar livremente, seguido das aplicações de DTT; e começar o atendimento diretamente com aplicações de DTT. Os resultados dessa pesquisa mostram a diminuição dos comportamentos interferentes da participante e a preferência pela situação do *Pairing* no início dos atendimentos.

Na pesquisa de Kelly et al. (2015), os resultados demonstraram que comportamentos interferentes diminuíram já na primeira sessão em que o *Pairing* foi inserido e se mantiveram em níveis baixos até o final da intervenção. Shillingsburg et al. (2019) tiveram resultados parecidos, descrevendo um protocolo de conduta para inserção gradativa de demandas após o processo de *Pairing*, com o objetivo de manter o engajamento da criança na atividade proposta sem resistência e evitar comportamentos interferentes. Os resultados mostram um aumento de comportamentos de engajamento (responder à demanda, permanecer sentado e próximo ao terapeuta) e uma diminuição dos comportamentos interferentes (choro e fuga de demanda).

O questionamento ético sobre o uso de algumas intervenções comportamentais baseia-se na falta de assentimento dentro do contexto terapêutico com clientes autistas. O *Pairing* é uma estratégia para respeitar o indivíduo através do próprio vínculo com o terapeuta, no qual o terapeuta se torna sensível às motivações do seu cliente e as coloca como base para qualquer tomada de decisão nas suas intervenções. ■

Thailly Correa Bittencourt Andrade é psicóloga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e especialista em Análise do Comportamento Aplicada e Terapia Comportamental pela USP, com extensão no projeto CAIS. Atualmente, está cursando o Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada no Instituto Par.

Referências

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5th ed.). Artmed.

Barbera, M. L. (2007). *The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders.* Jessica Kingsley Publishers.

Carbone, V. J., Morgenstern, B., Zecchin-Tirri, G., & Kolberg, L. (2007). The role of the reflexive conditioned motivating operation (CMO-R) during discrete trial instruction of children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 4*(4), 658–680.

Ensor, R. D. (2019). *The impact of pairing on therapeutic rapport and treatment outcomes for children with autism* [Master's thesis]. Faculty of Social Sciences, Brock University.

Kelly, A. N., Axe, J. B., Allen, R. F., & Maguire, R. W. (2015). Effects of presession *Pairing* on the challenging behavior and academic responding of children with autism. *Behavioral Interventions, 30*(2), 135–156.

Lugo, A. M., McArdle, P. E., King, M. L., Lamphere, J. C., Peck, J. A., & Beck, H. J. (2019). Effects of presession *Pairing* on preference for therapeutic conditions and challenging behavior. *Behavior Analysis in Practice, 12*(1), 188–193.

Rajaraman, A., Austin, J. L., Gover, H. C., Cammilleri, A. P., Donnelly, D. R., & Hanley, G. P. (2022). Toward trauma – informed applications of behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55*(1), 40–61.

Shillingsburg, M. A., Hansen, B., & Wright, M. (2019). Rapport building and instructional fading prior to discrete trial instruction: Moving from child-led play to intensive teaching. *Behavior Modification, 43*(2), 288–306.

Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1998). *Teaching language to children with autism and other developmental disabilities.* AVB Press.

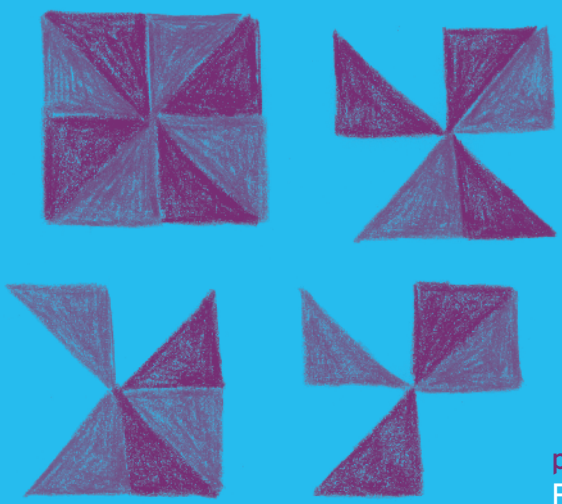
especialização em

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TEA*

curso presencial**

coordenação

ANNA BEATRIZ MULLER QUEIROZ (CRP 06/93698)
CLÁUDIA STEFÂNIA FIGUEIREDO NEVES COIMBRA (CRP 06/86396)
CÁSSIA LEAL DA HORA (CRP: 06/87228)
DANIELE DE LIMA KRAMM (CRP 06/57060)
RODOLFO RIBEIRO DIB (CRP 06/99138)



início
Fevereiro de 2024

objetivo
O curso visa qualificar profissionais com ferramentas teóricas e práticas para intervenções baseadas em ABA a indivíduos com TEA.

público-alvo
Psicólogos e outros profissionais das áreas de saúde e educação.

dias e horários
(consultar datas no site)
Turma 01 (seg/ter)
Segundas, das 7h30 às 13h15
Terças, das 7h30 às 13h45

ou

Turma 02 (sex/sáb)
Sextas, das 17h às 22h15
Sábados, das 8h às 16h

duração
Carga horária total de 512 horas
(aulas teóricas e práticas supervisionadas)

para mais informações sobre o curso e o processo seletivo acesse o site
www.institutopar.org

(*) Matrículas podem estar condicionadas à aprovação em processo seletivo

(**) curso PRESENCIAL, podendo ser ONLINE enquanto e quando for necessário por motivos de saúde pública

instituto par
ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

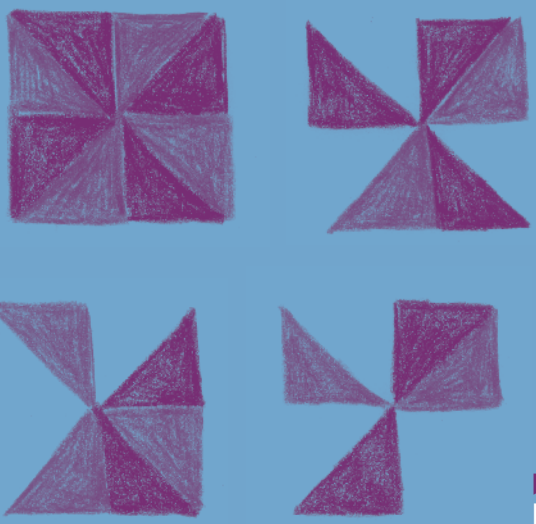
qualificação avançada em

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TEA*

turma EAD

coordenação

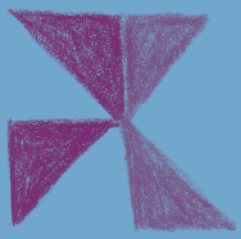
ANNA BEATRIZ MULLER QUEIROZ (CRP 06/93698)
CLÁUDIA STEFÂNIA FIGUEIREDO NEVES COIMBRA (CRP 06/86396)
CÁSSIA LEAL DA HORA (CRP: 06/87228)
DANIELE DE LIMA KRAMM (CRP 06/57060)
RODOLFO RIBEIRO DIB (CRP 06/99138)



início
Fevereiro de 2024

objetivo
O curso visa qualificar profissionais com ferramentas teóricas e práticas para intervenções baseadas em ABA a indivíduos com TEA.

público-alvo
Psicólogos e outros profissionais das áreas de saúde e educação.



dias e horários (quinzenalmente)
Quartas-feiras, das 18h às 22h
Quintas-feiras, das 17h às 22h

duração

5 semestres (2 anos e meio)
carga horária total de 525 horas
(aulas teóricas e práticas supervisionadas)

(*) Matrículas podem estar condicionadas à aprovação em processo seletivo

instituto par
ciências do comportamento institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Análise do comportamento aplicada à gestão de desempenho

Autonomia[1] no trabalho

Candido Pessôa

Pois é, cometi um erro de professor principiante. Aquele que ninguém que já leu Catania (2006) deveria cometer. Ao ler um texto, fiz anotações sobre autonomia, um tema que acompanho, e me esqueci de anotar a referência. A Figura 1 reproduz minhas anotações. Mandei essa figura para vários colegas de pesquisa que costumam acompanhar o tema também, mas nenhum deles identificou o texto a partir dela. Antecipo a você, leitor, que não são ideias minhas.

Fomentar a autonomia como uma proposta ética para a análise do comportamento aplicada às organizações.

Poderia deixar para lá as anotações, mas quem eu consultei gostou delas e pediu para saber o texto e, sinceramente, eu também gostei. Assim, envio esse pedido de socorro – não grave e, espero, até um pouco divertido. Se alguém que pesquisa o assunto reconhecer a origem a partir da figura, ficaremos gratos se puder nos informar.

Enquanto isso, comento por que me interessei pelo texto. Pelo menos a partir de minhas anotações, ele insinua motivos bem objetivos para se fomentar a autonomia como uma proposta ética para a análise do comportamento aplicada às organizações. Vou tentar explicitar alguns desses motivos a partir das minhas notas.

Um primeiro motivo posto para se fomentar a autonomia é o fato de as pessoas geralmente estarem interessadas em aumentá-la. Pelas minhas anotações, esse motivo parece estar na abertura do texto perdido. Usando um paralelo a Descartes (1637/1989), não me lembro de ter visto uma pessoa interessada em diminuir sua autonomia, nem no trabalho, nem fora dele. Apesar disso, alguns autores falam em um "nível ótimo" para a quantidade de decisões (*choices*) que uma pessoa deve ter no trabalho para seu bem-estar (*e.g.*, Biglan & Glenn, 2012; Houmanfar et al., 2015; Houmanfar & Szkarko, 2022).

Um segundo motivo para fomentar a autonomia no ambiente de trabalho é a menção ao fato de o comportamento do colaborador da organização ser "dirigido" pela missão declarada pela organização (*i.e.*, por seus líderes máximos). Isso tipifica duplamente o compor-

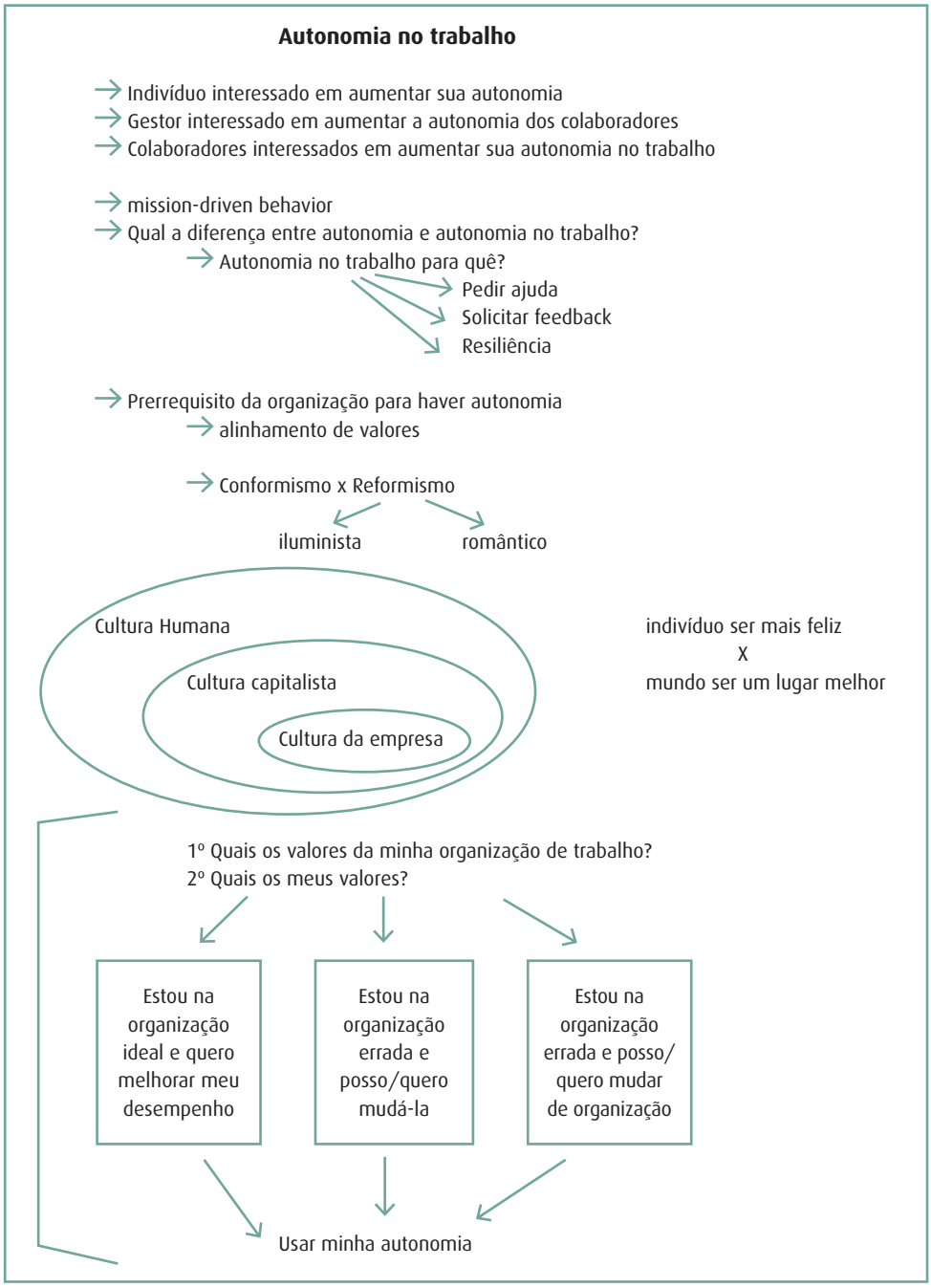


Figura 1. Anotações de texto não identificado

tamento autônomo: sua função é fazer com que a organização se aproxime de cumprir sua missão e, também, supõe um alinhamento entre o reforço natural (conforme Dorigon & Andery, 2015) da pessoa ao trabalhar em prol da missão – questão que retomarei mais adiante – e a produção da consequência cultural selecionadora natural da organização (aqui em desacordo com Glenn et al., 2016, que não preveem a possibilidade de uma consequência cultural selecionadora natural).

Os motivos – ou "para quês" – dados na minha anotação para haver autonomia em uma organização parecem um pouco mesquinhos ou incompletos, no mínimo (para uma introdução à visão ético-política da perspectiva behaviorista radical sobre o tema, sugiro consultar Bissoli, 2018 e Dittrich, 2019). Na realidade, nem parecem para quês, parecem mais o que se estava chamando de autonomia no texto: pedir ajuda (comportamento), solicitar *feedback* (outro comportamento) e resiliência (que não é comportamento, mas sim uma qualidade de comportamento). Eu intuo outros motivos mais à frente, alinhados a uma perspectiva que reputo mais atual sobre reforço natural (Dorigon & Andery, 2015) e sobre valores construídos verbalmente (Wilson, 2008).

Um ponto levantado como importante no texto perdido ao se fomentar autonomia no ambiente de trabalho aparece como a insistência no alinhamento entre os reforçadores (naturais) do colaborador e as consequências culturais selecionadoras da organização. Agora esse alinhamento é colocado como pré-requisito para que possa haver autonomia no trabalho. Parece óbvio, mas conheço poucas organizações e poucos trabalhadores que conferem esse alinhamento, mesmo em condições de pleno emprego.

Outro pré-requisito para a autonomia está na história do colaborador. O texto fala em dois tipos de colaboradores, um com uma história conformista em relação ao trabalho e outro com uma história de reformismo. Há ainda uma subdivisão dos colaboradores afeitos às reformas das contingências do ambiente de trabalho, um tipo iluminista e um romântico. No primeiro caso, os esforços são a partir de uma perspectiva racional (regras, inclusive as científicas); no segundo, se dão a partir de uma perspectiva pessoal, isto é, mais a partir de autorregras. Não obstante, devemos lembrar que, ao mudarmos as contingências, o comportamento mudará. Mesmo que o colaborador tenha uma história de vida que instalou o comportamento reformador, as contingências que mantêm esse comportamento devem estar presentes no ambiente da organização. Além disso, ao estar presentes, essas contingências podem instalar o reformismo.

O texto também lembra que devemos entender a cultura da organização como uma parte da cultura capitalista. Isso é importante porque, quando temos comportamentos alinhados à missão da organização, devemos nos certificar de que esses comportamentos estão inseridos em uma cultura capitalista e, portanto, submetidos às regras da sustentabilidade econômica. Isso pode ser fácil de se esquecer no dia a dia, principalmente quando estamos falando de serviços de saúde e, talvez, também quando falamos de organizações públicas.

Outro ponto anotado que pode ser muito explorado é a contraposição entre o mundo ser um lugar melhor e o colaborador ser mais feliz. Mesmo sabendo das subjetividades envolvidas em "melhor" e "feliz", não é necessário voltar ao *Mal-estar na civilização* (Freud, 1930/2011) para entender que a autonomia não está a serviço apenas do indivíduo. O próprio conceito de autonomia, quando criado por Kant (conforme Abbagnano, 2000) indica isso. Também não está a serviço apenas da sociedade. Fica a

ser trabalhada a questão de como equilibrar o uso da autonomia para satisfazer esses dois pontos, até porque, muitas vezes, eles não são mutuamente excludentes (Skinner, 1971/1999).

A última anotação na Figura 1 retoma a questão do alinhamento de valores. A partir desse alinhamento existir ou não, sintetizam-se três possibilidades ou objetivos da autonomia: autonomia para melhorar a organização (*i.e.*, as contingências entrelaçadas presentes no trabalho), objetivo francamente exposto por Abernathy (2014); autonomia para melhorar a si mesmo, de forma a atender melhor a organização; e autonomia de decidir mudar de organização. Esses três, sim, parecem bons "para quês' para se refletir sobre autonomia no trabalho.

Enfim, espero que alguém possa nos dizer que texto tão interessante foi esse que eu li, mas não consigo lhes dizer qual é. Prometo que ao encontrá-lo conto para todos a referência! ■

1 Em todo este texto, inclusive no título, autonomia será tratada como arbítrio e não como livre-arbítrio.

Candido V B B Pessôa é doutor em ciências pelo programa de Psicologia Experimental do IP/USP. Coordenador do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Instituto Par.

Referências

Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.

Abernathy, W. B. (2014). *The liberated workplace: Transitioning to Walden three*. Performance Management Publications.

Biglan, A., & Glenn, S. S. (2012). Towards prosocial behavior and environments: Behavioral and cultural contingencies in a public health framework. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis Volume 2: Translating principles into practice* (pp. 255–275).

Bissoli, E. B. (2018). *Uma interface entre Psicologia Política e Análise do Comportamento* [Tese de doutorado]. PUC-SP

Catania, C. A. (2006). Antecedents and consequences of words. *The Analysis of Verbal Behavior, 22*, 89–100.

Descartes, R. (1637/1989). *Discurso do método*. Martins Fontes.

Dittrich, A. (2019). James Holland: a Análise do comportamento como prática política. *Psicologia Teoria e Pesquisa, 35*, e3526.

Dorigon, L. T., & Andery, M. A. P. A. (2015). Estímulos reforçadores automáticos, naturais e arbitrários: Uma proposta de sistematização. *Acta Comportamentalia, 23*(3), 307–321.

Freud, S. (1930/2011). *O mal-estar na civilização*. Shwarcz.

Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Roumanfar, R. A., Sandaker, I., Todorov, J. C., Tourinho, E. Z., & Vasconcelos, L. A. (2016). Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis. *Behavior and Social Issues, 25*, 11–27.

Referências completas na versão digital:
https://www.institutopar.org/boletim-paradigma/

LIVRARIA VIRTUAL DA EDITORA PARADIGMA

LANÇAMENTOS DE 2023

instituto par
ciências do comportamento

CRP 06//5164-J

Acesse: www.institutopar.org

Análise do comportamento aplicada ao trabalho no ambiente natural

Regulação emocional: como a terapia comportamental dialética pode ser útil para a prática do acompanhante terapêutico

André Martins e Marina Dantas

O crescimento exponencial das terapias contextuais comportamentais ocorreu amplamente em razão de sua vasta contribuição técnica e teórica, que instrumentalizou psicoterapeutas em suas intervenções clínicas, em diferentes populações e contextos, seja em clínicas privadas, seja em contextos institucionais hospitalares. A terapia comportamental dialética (DBT – *dialectical behavioral therapy*), como parte desse conjunto da produção da ciência comportamental contextual, tem contribuído amplamente com práticas interventivas potencialmente eficazes em casos de desregulação emocional generalizada, comportamento suicida e comportamento autolesivo não letal (Santos, 2021; Wanderley, 2021).

A DBT tem contribuído amplamente com práticas interventivas em casos de desregulação emocional generalizada, comportamento suicida e comportamento autolesivo não letal.

A DBT, como uma proposta terapêutica baseada em princípios, apresenta diferentes propósitos, entre os quais: 1. ampliar o repertório comportamental; 2. aumentar a motivação para comportamentos desejáveis e eficazes; 3. assegurar a generalização de comportamentos desejáveis para o ambiente natural; 4. manejar variáveis ambientais que fortaleçam comportamentos desejáveis; e 5. aprimorar tecnicamente e oferecer suporte capaz de ampliar a motivação do terapeuta em atuar de forma eficaz (Linehan et al., 2006; Wanderley, 2021). Esses princípios são compatíveis com diversas outras práticas, sobretudo com aquelas destinadas a lidar com quadros graves, como é o caso da modalidade de acompanhamento terapêutico (AT).

O AT tem como diferencial o *locus* de atendimento em ambiente natural do(a/e) cliente.

Portanto, sua atuação é de suma importância para o manejo de variáveis ambientais críticas para o desenvolvimento de habilidades comportamentais e otimização do processo de generalização. O público-alvo atendido por AT's são, tradicionalmente, compostos de indivíduos com déficits comportamentais graves, entre eles, um baixo repertório de regulação emocional. Porém, na literatura, há poucas práticas interventivas eficazes direcionadas para AT's lidarem com esse repertório empobrecido no ambiente extraconsultório. Dessa forma, pode ser proveitoso olhar como a DBT pode auxiliar na implementação de práticas interventivas úteis. Esse texto, portanto, terá como objetivo indicar possíveis técnicas de intervenção utilizadas pela DBT que podem auxiliar o AT na promoção de regulação emocional.

Por princípio qualquer técnica deve partir de uma análise funcional bem estruturada.

Por princípio qualquer técnica deve partir de uma análise funcional bem estruturada, que possa identificar variáveis ambientais instaladoras e mantenedoras do comportamento-alvo com a finalidade de manejá-las em prol dos objetivos terapêuticos. No caso da desregulação emocional, como evento comportamental de etiologia multifatorial, alguns comportamentos podem ser estimulados pelo terapeuta (ver mais em Wanderley, 2021). A DBT trabalha com a promoção de algumas habilidades importantes para a promoção de regulação emocional. Neste texto, serão destacados a tolerância a perturbações e o *core mindfulness*.

A tolerância a perturbações (ou ao mal-estar) envolve a exposição do indivíduo a experiências emocionais consideradas aversivas e abrange diferentes repertórios importantes para a diminuição de comportamentos impulsivos e o aumento da capacidade de se acalmar em contextos estressores ou fortalecer comportamentos alternativos àqueles que produzem risco ou dano a si mesmo (Santos, 2021). Essa prática de exposição deve se pautar em estratégias constantes de validação da experiência emocional desconfortável com solidariedade e compaixão, além de ser aplicada dentro de um contexto de forte vinculação entre AT e cliente (ver mais em Linehan, 2010).

A condição de estar em contato com estímulos aversivos, sem a emissão de comportamentos de fuga ou esquiva, possibilita que o indivíduo desenvolva habilidades mais refinadas de observação e descrição de experiências emocionais. De acordo com Linehan (2010), o *mindfulness* – como técnica de meditação – busca promover um estado de atenção plena aos eventos emocionais sem respostas de julgamento ou de tentativa de supressão da experiência emocional.

Essas são apenas duas práticas de intervenção que podem ser consideradas úteis para o AT, mas a DBT pode se mostrar muito útil em contextos extraconsultório. De acordo com Linehan (2010), a mudança ambiental faz parte central da vida, e as condições das mudanças naturais presentes no cotidiano do cliente e do terapeuta podem ser frutíferas de desenvolvimento: "permite-se que a mudança, o desenvolvimento e a inconsistência inerentes a qualquer ambiente ocorram naturalmente. As palavras-chave aqui são 'permitir' e 'naturalmente' [...]. A noção aqui é que a exposição à mudança, em uma atmosfera segura, pode ser terapêutica" (p. 208). Dessa forma, a prática do AT também pode ser útil para o enriquecimento e expansão da prática da DBT. ■

Referências

Linehan, M. (2010). *Terapia Cognitivo-Comportamental para Transtorno da Personalidade Borderline: Tratamentos que funcionam: Guia do terapeuta.* Artmed Editora.

Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., ..., & Lindenboim, N. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy vs therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry, 63*(7), 757–766. https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.7.757

Santos, G. (2021). A Terapia Comportamental Dialética. In C. K. B. Oshiro & T. A. da S. Ferreira (Orgs.), *Terapias Contextuais Comportamentais: Análise funcional e prática clínica.* (pp. 202–227). Manole.

Wanderley, R. M. (2021). A Terapia Comportamental Dialética e regulação emocional: Caso clínico. In C. K. B. Oshiro & T. A. da S. Ferreira (Orgs.), *Terapias Contextuais Comportamentais: Análise funcional e prática clínica.* (pp. 228–241). Manole.

André Martins é especialista clínico em ACT – CECONTE, mestrando em Psicologia Experimental – USP, e docente do curso de Formação em AT e atuação no ambiente natural.

Marina Dantas é mestre profissional em Análise do Comportamento Aplicada pelo Instituto Par. É também coordenadora do curso de Formação em AT e atuação no ambiente natural, supervisora do curso de Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental e Diretora do Instituto Par.

FORMAÇÃO EM AT
(ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO)

curso presencial

coordenação

MARINA DANTAS PEDRO (CRP 06/118643)
FERNANDO ALBREGARD CASSAS (CRP 06/80968)

início

fevereiro de 2024

objetivo

Propiciar conhecimento teórico e técnico a respeito da intervenção analítico comportamental em ambiente natural, possibilitando a aplicação do conhecimento no atendimento de casos que demandam este tipo de atenção.

público-alvo

Graduados ou graduandos interessados em trabalhar com Acompanhamento Terapêutico.

carga horária

total: 131 horas
60 horas de aula teórica
51 horas de supervisão clínica + 20 horas de prática supervisionada

Possibilidade de cursar apenas a parte teórica do curso

dia e horário

aulas semanais às segundas-feiras, das 19h às 22h

duração

fevereiro a dezembro de 2024

informações

www.institutopar.org

instituto par
ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294
Perdizes São Paulo/SP
Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Produtos técnicos do mestrado em análise do comportamento aplicada

Nota técnica: Manual do jogo de tomada de perspectiva

Produto técnico desenvolvido como parte da dissertação de mestrado de Ana Priscila Martelozo no Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, intitulada: *"Avaliação de um jogo infantil para o ensino de respostas relacionais dêiticas em crianças pré-escolares típicas."*

Resumo

Este estudo pretendeu avaliar se um jogo infantil foi capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas para crianças típicas em idade pré-escolar, além de comparar o desempenho das crianças no jogo com medidas de tomada de perspectiva já estabelecidas na literatura. A elaboração do Jogo de Tomada de Perspectiva foi inspirada no Protocolo Barnes-Holmes (McHugh, 2004) e pretende aumentar o engajamento da criança no comportamento de tomada de perspectiva através do treino de múltiplos exemplares de relações dêiticas. A dinâmica do jogo envolve "lugares" e objetos utilizados pelos participantes, que servirão de contexto para questões que envolvem tomada de perspectiva. Participaram do estudo oito crianças com idade média de 3 anos e 9 meses, que foram submetidas a tarefas de teoria da mente (ToM – *Theory of Mind*) e ao protocolo adaptado de tomada de perspectiva (RFT-TP) antes e depois da intervenção. A análise dos resultados mostrou que o jogo foi capaz de aumentar a frequência de respostas relacionais dêiticas corretas. No entanto, isso não significou uma melhora de desempenho dos participantes em tarefas que, tradicionalmente, avaliam tomada de perspectiva. Estudos futuros poderiam investigar o impacto de outros materiais, assim como variações da aplicação do jogo com participantes de diferentes idades e características de desenvolvimento. Ampliar a comparação do jogo com medidas tradicionais de tomada de perspectiva indicaria se o jogo também poderá ser usado como uma medida.

Materiais

- Brinquedos e/ou objetos na cor vermelha (cerca de 15 itens). Exemplos: carrinho, óculos de sol, guarda-chuva, regador, bicho de pelúcia, panelinhas etc.
- brinquedos e/ou objetos na cor azul (cerca de 15 itens). Exemplos: boneca, bola, capa de chuva infantil, caneca, baldinho de praia, livro etc.
- 8 tapetes de lona ilustrados com as imagens: 1) CASA, 2) CASA-CHUVA, 3) PARQUE, 4) PARQUE-CHUVA, 5) PRAIA, 6) PRAIA-CHUVA, 7) ESCOLA, 8) ESCOLA-CHUVA; medindo 50 cm x 50 cm.
- 2 caixas de tamanho suficiente para conter, respectivamente, os brinquedos vermelhos e azuis.

Participantes

O **Jogo de Tomada de Perspectiva** é indicado para crianças em torno dos 4 anos de idade. Uma criança e um adulto participam da brincadeira.

Objetivo

Para a realização do jogo, são necessários dois participantes (criança e adulto, EU-VOCÊ) e nos tapetes de lona ilustrados são apresentados lugares como *casa*, *parque*, *praia* e *escola* (AQUI-ALI), em clima *ensolarado* ou *chuvoso* (AGORA-ENTÃO). O jogo pretende aumentar o engajamento da criança no comportamento de tomada de perspectiva através do treino de múltiplos exemplares de relações dêiticas reversas.

Preparação do jogo

• Cada conjunto de brinquedos/objetos é colocado dentro de uma caixa.

• A criança começa escolhendo a sua caixa (com itens vermelhos ou itens azuis). A caixa que sobra ficará com o adulto.

• Os tapetes ilustrados devem ficar empilhados ao lado do adulto, com as imagens viradas para baixo. A pilha deve seguir a sequência de imagens de 1 a 8.

• Antes de iniciar a partida, é dado aos participantes alguns minutos para explorar e se familiarizar com os objetos da sua caixa.

Início da partida

A) O jogo inicia com o adulto tirando o primeiro tapete ilustrado (1)CASA da pilha de tapetes e colocando-o no chão, com a imagem para cima e à vista dos dois participantes.

B) Considerando sua caixa, o adulto escolhe um objeto para representar sua "ação" na (1) CASA e verbaliza sua escolha. O objeto é deixado sobre o tapete (1)CASA.

C) Estimulando a criança a seguir esse modelo, o adulto pergunta qual objeto ela escolhe como sua ação na (1)CASA.

Um exemplo de interação envolvendo as etapas B e C seria: ao escolher uma boneca, o adulto diz: "*Quando estou na casa eu gosto de brincar de boneca. E você, o que escolhe para fazer na casa?*". A criança, então, escolhe um objeto da sua caixa e deixa sobre o tapete (1)CASA.

D) Diante dos objetos escolhidos pelo adulto e pela criança, o adulto nomeia as escolhas de ambos e, então, é feita a primeira questão. Considerando que a criança escolheu uma bola, o exemplo seria:

"*A Ana* (ex. nome do adulto) *brinca de boneca e o João* (ex. nome da criança) *brinca de bola na casa.* Se o João fosse a Ana, o que ele faria na casa?".

Se a criança acerta a questão, ambos comemoram!

Considerando que a criança erre a resposta, o adulto deve questionar: "*Será? Vamos verificar*?". Nesse caso, os participantes pegam seus respectivos objetos nas mãos e o adulto verbaliza as escolhas de cada um; então, eles trocam os objetos (a criança pega o objeto do adulto e vice-versa), numa tentativa de materializar o raciocínio "se eu fosse você, se você fosse eu". O adulto, então, repete a pergunta: "*Se o João fosse a Ana, então o que o João faria na casa*?". Se a criança acerta, ambos comemoram, mas, se eventualmente a criança ainda não responde de forma correta, o adulto deve tentar evidenciar a resposta (balançar ou apontar o objeto correspondente à resposta certa). Ao todo, a criança terá duas oportunidades de responder e, caso ainda não responda corretamente, o adulto verbalizará a resposta.

E) Os objetos utilizados na etapa anterior são deixados sobre o tapete (1)CASA. Na sequência, o adulto apresenta o segundo tapete ilustrado (2)CASA-CHUVA, colocando-o ao lado do tapete (1)CASA, com a imagem para cima e à vista dos dois participantes. Segue-se a escolha de novos objetos para cada participante nesse lugar/clima (repetem-se as etapas de B e C).
F) Definidos os objetos, as escolhas de cada participante são verbalizadas pelo adulto e três questões são feitas. Segue o exemplo, considerando que o adulto escolheu "livro" e a criança escolheu "caneca":

"*Na casa quando chove, a Ana lê um livro e o João toma leite na xícara*".
- "Se o João fosse a Ana, o que o João faria na casa quando chove?"
- "Se a Ana fosse o João, o que a Ana faria na casa quando chove?"
- "Se a Ana fosse o João, o que a Ana faria na casa quando está sol?" (essa questão faz referência ao primeiro tapete ilustrado (1)CASA, onde ainda estarão dispostos os objetos escolhidos pelos participantes naquela etapa).

Depois de cada questão, seguem as consequências para respostas certas/erradas descritas na etapa D. Quatro questões compõem o primeiro turno do jogo.
G) Na sequência, o segundo turno é iniciado com a apresentação do tapete (3)PARQUE. As etapas de A-D são repetidas nesse lugar. O tapete ilustrado (4)PARQUE-CHUVA é apresentado, e as etapas E e F são repetidas. Segue-se o mesmo com os lugares (5), (6), (7) e (8).
H) No total uma partida é composta por quatro turnos com quatro questões cada, somando 16 questões.

Observações

- As regras do jogo não são previamente expostas para a criança, e o funcionamento da brincadeira é apreendido no decorrer da partida, através de instruções dadas pelo adulto e do seguimento de modelo.
- Brinquedos e objetos nas cores AZUL e VERMELHA têm como objetivo facilitar a identificação, por parte dos participantes, daqueles eleitos para si em cada turno, evitando que erros sejam cometidos por dificuldade de lembrar ou confundir essas escolhas. Na falta de itens exclusivamente dessas cores, sugere-se que os materiais sejam sinalizados com detalhes em vermelho e azul (fitas, adesivos, pintura).
- Os participantes não contabilizam pontos, considerando que a noção de pontuação ainda é muito abstrata para a faixa etária das crianças a que o jogo se destina (espera-se que a experiência da brincadeira seja reforçadora por si mesma). Para crianças maiores de 4 anos, o jogo pode ser adaptado utilizando fichas que posteriormente serão trocadas por algum item de interesse da criança. ■

Ana Priscila Martelozo é mestre profissional em Análise do comportamento aplicada pelo Instituto Par.

História de vida

Os 18 anos do Instituto Par

Joana Singer

Nesta seção, temos por tradição remontar, com todo carinho, a história de um colega que tenha contribuído de forma importante para o crescimento da análise do comportamento no Brasil.

Nesta edição, escolhemos (talvez audaciosamente) contar uma história de 18 anos de vida. Decidimos trazer a trajetória de um pequeno Núcleo, que se tornou uma Associação e, recentemente, recebeu um novo nome: Instituto Par.

A história do Paradigma tem início muitos anos antes de sua inauguração. Denis Zamignani, Roberto Banaco, Joana Singer e Roberta Kovac já tinham suas vidas entrelaçadas de várias maneiras. Próximos a eles, um corpo de possíveis professores de altíssima qualidade e um sonho de Roberto e Denis: montar um curso de especialização para a formação de terapeutas analítico-comportamentais.

Em 2003, Denis, Roberto e Joana se debruçam por mais de um ano na elaboração de um projeto de curso. Em 2005, sob a coordenação de Roberto e Denis, na primeira sede do Núcleo Paradigma, é lançada a primeira turma de Especialização em Clínica Analítico-Comportamental.

Os primeiros passos trouxeram a preocupação com a formação contínua dos professores do Paradigma. Foi, então, lançado o projeto Tópicos Avançados, no qual, uma vez por mês, um especialista em algum tema trazia atualidades da área para discussão.

Com o início da segunda turma de especialização, em 2006, Roberta Kovac e Joana Singer são convidadas a associarem-se a esse projeto, que se tornaria tão grandioso. Daí para frente, o pequeno núcleo ganha confiança para dar passos mais largos. Ainda em 2006, é lançada a primeira edição deste Boletim. Logo depois, é publicado o primeiro livro da casa: *A clínica de portas abertas*. Foi o primeiro passo para que o núcleo se estabelecesse também como editora, que hoje conta com quase 20 livros já publicados. Ainda no campo das publicações, tem também destaque a *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, um periódico semestral e *on-line*.

O crescimento do núcleo reflete o número, a cada ano maior, de pessoas matriculadas nos cursos de diversos tipos: especializações, aprimoramentos, formações, extensões, cursos *on-line* e de férias, além de eventos científicos e atividades para a comunidade.

Em 2011, Candido Pessôa passa a compor o quadro de sócios-diretores, preparando para um movimento que exigiria muito fôlego: a abertura do Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, o primeiro dentro da Psicologia no Brasil recomendado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior), sob coordenação, neste momento, de Roberto Banaco e Denis Zamignani.

Para que pudesse distribuir bolsas integrais e parciais no mestrado, o Núcleo Paradigma se torna uma associação sem fins lucrativos, passando a se chamar Associação Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. Não há mais as figuras dos sócios, mas sim de fundadores e a composição de uma diretoria executiva. Nesse momento, surge outra pessoa fundamental, com muita força de trabalho, no crescimento da instituição: a Marina Dantas.

Logo, é montado um grupo de associados para tomadas de decisão sobre os caminhos do Paradigma. Nesse momento, são convidados Ana Beatriz Chamati, Cassia Leal da Hora, Felipe Corchs, Fernando Cassas, Jan Leonardi, Saulo Velasco, William Perez e Sergio Luna para compor o time. Uma das propostas dessa formação é que todas essas pessoas poderiam vir a fazer parte da diretoria executiva e qualquer pessoa dessa diretoria poderia passar a compor o quadro de associados. E assim acontece: em 2020, Cassia da Hora é recebida na diretoria, e, no ano seguinte, em 2021, após anos de contribuições colossais, Denis, Roberto e Candido saem da diretoria, mas continuam como associados e, claro, grandes amigos. É também nesse momento que entram Fernando Cassas e Ana Beatriz Chamati para a diretoria.

Em 2021, o Paradigma se descobre tendo um homônimo. A coincidência não seria importante se o foco de atuação dos xarás não fosse o mesmo: a educação. E como o registro do lado de lá veio primeiro, coube à associação o desafio de buscar outro nome. É preciso dizer que isso não aconteceu antes de uma fase de luto, com direito a negação, barganha, um tantinho de frustração e tristeza, até chegar na aceitação. Foram muitas conversas, *brainstorms*, debates, até que a proposta que pareceu fazer todo o sentido foi colocada: Instituto Par. Um nome singelo, sonoro, que poderia ser simplesmente uma abreviação de sua origem. Mas há vários outros significados: sua missão é mais do que ensinar, é formar multiplicadores para a difusão, em várias frentes, das ciências do comportamento. É a formação de pares. É, de forma ética e sustentável, criar laços para que cada pessoa que ocupe o nosso espaço possa contribuir para um mundo melhor.

Foram muitas conversas, brainstorms, debates, até que a proposta que pareceu fazer todo o sentido foi colocada: Instituto Par.

Desde maio deste ano, a casa se chama Instituto Par. Certamente, muita história ainda será escrita por todos os pares que estejam por perto. Vida longa ao velho novo Instituto Par! ■

Joana Singer Vermes é doutora em Psicologia no programa de Neurociências e Comportamento pela USP. Supervisora, orientadora e professor da Qualificação Avançada em Clínica Analítico Comportamental e Diretora do Instituto Par.

pós graduação em

CLÍNICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

coordenação

CASSIA THOMAZ (CRP 06/54721)

DENIGÉS REGIS NETO (CRP 06/84207)

presencial

Inscrições abertas para a 37ª turma

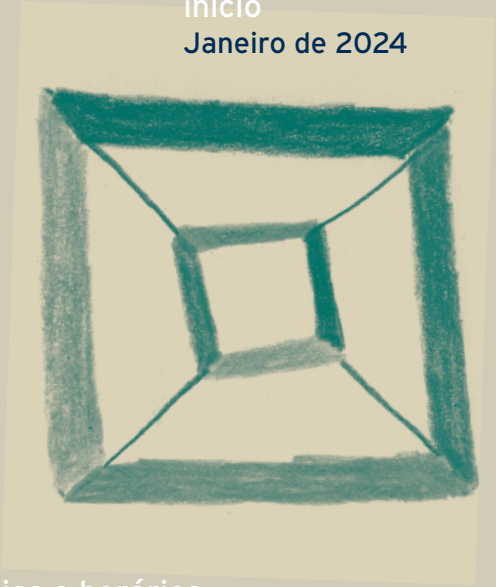
Integração entre filosofia, teoria e técnica para uma formação de excelência

Corpo docente de altíssimo nível

Conteúdo apresentado de forma gradual em 11 disciplinas e supervisões ao longo de todo o curso

início

Janeiro de 2024

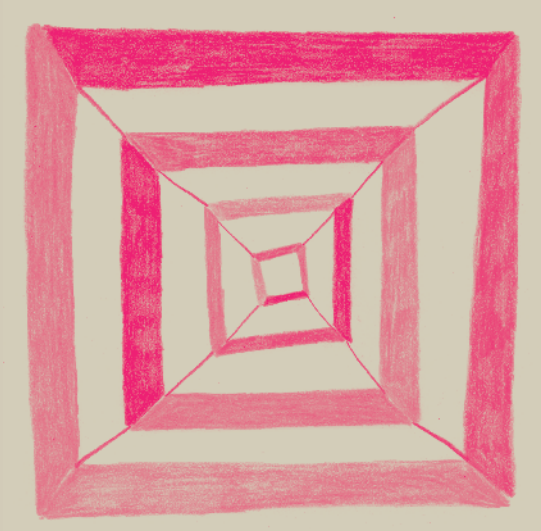


público-alvo

Psicólogos e médicos com residência em psiquiatria.

duração

1 ano e meio (três semestres)



dias e horários

Aulas quinzenais

sexta das 19h às 21h e

sábado das 8h30 às 18h30

Supervisão de estágio

quintas das 19h à 22h OU

sextas das 15h às 18h

informações

www.institutopar.org

instituto par

ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

instituto par
ciências do comportamento