



IBAC

Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento

“Quem Sou Eu?”

O Papel do Contexto no Autoconhecimento

Renata Penna Borges Nunes Cambraia

Brasília
Maio de 2014



Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento

“Quem Sou Eu?”

O Papel do Contexto no Autoconhecimento

Renata Penna Borges Nunes Cambraia

Monografia apresentada ao Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Análise Comportamental Clínica.
Orientadora: Ana Karina C. R. de-Farias

Brasília
Maio de 2014



Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento

Folha de Avaliação

Autora: Renata Penna Borges Nunes Cambraia

Título: “Quem Sou Eu?” O Papel do Contexto no Autoconhecimento

Data da Avaliação: 16 de maio de 2014

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Ma. Ana Karina C. R. de-Farias

Membro: Prof.^a Dr.^a Alessandra Rocha de Albuquerque

Membro: Ma. Lorena Bezerra Nery

Brasília
Maio de 2014

“dictionaries do not give meanings; at best
they give words having the same meaning”.
— B. F. Skinner (1957, p. 9), *Verbal Behavior*

Agradecimentos

Aos meus pais, que me ofereceram e continuam oferecendo as melhores oportunidades para que eu possa ter uma boa formação e por me apoiarem por seguir o caminho que, apesar de difícil, é o que eu escolhi para me fazer feliz.

A meu irmão e minha irmã, sempre presentes para o que for necessário, modelos de inteligência, competência e luta para conseguir as coisas.

À minha orientadora, AK, pelo apoio e disponibilidade em ajudar com ideias, textos e demais sugestões; pela paciência e por ser sempre uma pessoa tão simpática e fácil de conviver.

Aos professores da UnB, especialmente minhas mentoras, Raquel Maria de Melo e Elenice Seixas Hanna, pela excelente formação como pesquisadora em Análise do Comportamento e incentivo ao meu amor pela área.

Aos professores e supervisores do IBAC, pelo olhar clínico e desenvolvimento do meu autoconhecimento como terapeuta: Marianna Braga, Frederico Velloso e Luciana Verneque. Especialmente a Gustavo Tozzi Martins, pela amizade e por acreditar na minha competência.

A todo o pessoal que trabalha no IBAC, por serem sempre agradáveis e 100% prestativos – vocês fazem esse lugar funcionar.

Aos colegas do IBAC, pela troca de conhecimentos, sugestões nas supervisões e “fofocas” nos corredores.

Aos amigos, os de infância e os novos, que fazem todo o resto ser um pouco mais tolerável – vocês dão sentido à minha vida!

Sumário

Folha de Avaliação -----	i
Dedicatória -----	ii
Agradecimentos -----	iii
Sumário -----	iv
Resumo -----	v
Introdução -----	1
Capítulo 1. Contingências (de até Quatro Termos) -----	3
1.1. Contingências de Dois Termos -----	3
1.2. Contingências de Três Termos -----	4
1.3. Contingências de Quatro Termos e Equivalência de Estímulos -----	5
Capítulo 2. Contingências de Cinco Termos (ou Controle Contextual de Relações Condicionais) -----	10
2.1. Controle Contextual na Explicação de Classes de Equivalência -----	10
2.2. Primeiras Evidências -----	13
2.3. Investigações a partir da Década de 90 -----	13
2.4. Conclusões -----	16
Capítulo 3. Autoconhecimento na Análise do Comportamento -----	18
3.1. O Conceito de “Eu” -----	18
3.2. Conhecimento e Autoconhecimento -----	21
3.3. Autorrelato Verbal – Falar de Si -----	23
3.4. Autoconhecimento na Análise Comportamental Clínica -----	24
Capítulo 4. O Papel do Contexto no Autorrelato Clínico -----	26
Considerações Finais -----	33
Referências Bibliográficas -----	35

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo explicitar a importância dos estudos de controle contextual sobre relações condicionais para o conceito de autoconhecimento. Para a Análise do Comportamento, se conhecer tem relação com discriminar (“perceber”) estímulos relacionados a si mesmo. O paradigma de equivalência de estímulos busca ampliar essa definição, descrevendo autoconhecimento como comportamento verbal com relação a uma classe de estímulos arbitrários que estão direta ou indiretamente relacionados à própria pessoa e a palavras de autorreferência, como “eu”. Além disso, observamos que essas classes formadas por relações condicionais podem estar sob controle contextual, isto é, uma mesma palavra pode fazer parte de uma classe em determinado contexto e de outras classes em outros contextos. A Análise Comportamental Clínica, em suas variações, utiliza como ferramenta principal a análise funcional de contingências. Com base no exposto, é proposta a ampliação da unidade de análise para incluir contingências de até cinco termos e sugeridas algumas técnicas já utilizadas na terapia analítico-comportamental que podem ser empregada para o desenvolvimento do autoconhecimento, levando em consideração o controle contextual, como exercícios de autoconhecimento, metáforas e ensaio comportamental.

Palavras-chave: controle contextual; relações condicionais; equivalência; autoconhecimento; autorrelato.

Conhecimento e autoconhecimento são termos com sentidos na linguagem comum que têm sido muito investigados por filósofos e psicólogos. O filósofo Gilbert Ryle (1949) sugere olhar dicionários como ponto de partida para entender palavras em seu senso comum e realizar uma análise conceitual. De acordo com o *Dicionário Aurélio* (Ferreira, 2004), conhecimento é ter ideia, noção de alguma coisa, uma relação de familiaridade, mas não de intimidade, com eventos. Nesse sentido, autoconhecimento seria conhecer a si próprio.

Para a Análise do Comportamento, conhecer-se tem relação com discriminar (“perceber”) estímulos relacionados a si mesmo. O autoconhecimento, então, seria uma discriminação de estímulos gerados pelo próprio indivíduo, que conhece a si mesmo. Em outras palavras, autoconhecimento é autodiscriminação (Marçal, 2004; Skinner, 1974/2006).

Padrões comportamentais de autorrelato ou autodescrição são desenvolvidos quando o indivíduo passa a descrever as contingências que afetam seu próprio comportamento. Na clínica, o terapeuta analítico-comportamental busca modelar esses comportamentos verbais e colocar os clientes em contato com estímulos que propiciem o autoconhecimento.

Para compreender esse processo, é importante definir o que são contingências. Contingência é uma regra que descreve uma relação entre eventos ambientais ou entre respostas e eventos ambientais expressa na forma “se..., então...”. Esse tipo de relação envolve a probabilidade de um evento ser afetado/causado por outros. Diferencia-se de relações de contiguidade, que envolvem apenas relações temporais sem causação (Skinner, 1953/1981; Todorov, 1991).

Ao tentar compreender um determinado comportamento, investigamos as relações funcionais, isto é, a interação entre a ação do organismo e os eventos ou estímulos ambientais

que constituem a contingência. Ao realizar uma análise das relações funcionais, tendemos a levar em consideração pelo menos três termos: 1. A ocasião em que uma resposta ocorre (o estímulo discriminativo); 2. A própria resposta (o comportamento); e 3. As consequências que seguem a resposta (o estímulo consequente) (Skinner, 1953/1981; Todorov, 1991).

Além disso, existem contingências de quatro termos, em que um estímulo condicional (o modelo) determina a contingência de três termos em vigor. Chamamos a relação entre esses estímulos de relações condicionais. Quando pelo menos duas relações condicionais são ensinadas, e verificamos a emergência de novas relações entre os estímulos, sem treino direto, é formada o que Sidman e colaboradores (e.g., Sidman, 1986, 1990, 1994, 2000; Sidman & Tailby, 1982) chamaram de classe de equivalência. Temos ainda contingências em que consideramos um quinto termo, o contexto, que controlaria a função do modelo (Sidman, 1986).

A literatura sobre controle contextual das relações condicionais é muito escassa, pois o próprio estudo do fenômeno da equivalência é ainda muito recente (porém, com crescimento acelerado). Consequentemente, ainda não existem relatos extensos sobre as implicações dos dados experimentais sobre conceitos importantes para a Análise Comportamental Clínica (Terapia Analítico-comportamental), como o autoconhecimento.

Levando isso em consideração, o presente trabalho tem o objetivo geral de explicitar a importância dos estudos de controle contextual sobre relações condicionais para o conceito de autoconhecimento. Para tal, nos capítulos a seguir serão desenvolvidos três objetivos específicos:

1. Fazer uma revisão bibliográfica de pesquisas de controle contextual sobre relações condicionais;
2. Fazer uma revisão dos conceitos de *self*, autoconhecimento e autorrelato de acordo com a Análise do Comportamento; e
3. Relacionar controle contextual a autoconhecimento e autorrelato, refletindo sobre as implicações na clínica analítico-comportamental.

Capítulo 1. Contingências (de até Quatro Termos)

1.1. Contingências de Dois Termos

Como mencionado anteriormente, contingências envolvem relações de dependência entre eventos. De acordo com Todorov (1991), as contingências mais simples são entre estímulos (contingências SS) ou entre respostas e estímulos (contingências RS e SR). Relações entre estímulos podem ser ocorrências repetidas de um só estímulo ou de dois estímulos relacionados. No primeiro caso, podemos tomar como exemplo apresentar comida (S1) a um cachorro a cada 30 minutos. Pavlov observou que, nesse caso, ocorre o que ele chamou de “reflexo temporal”, o cão passa a salivar antes da apresentação do alimento.

Quando relacionamos dois estímulos diferentes, temos, por exemplo, o condicionamento clássico. No conhecido experimento de Pavlov, um som foi apresentado (S2 - estímulo neutro para a resposta de salivação) e logo em seguida foi apresentado o alimento (S1 - estímulo incondicionado, ou seja, em sua presença, a salivação ocorreria sem a necessidade de aprendizagem). Nesse caso, o emparelhamento repetido do alimento com o som (contingência SS) fez com que a apresentação do som por si só produzisse respostas de salivação no cachorro, ou seja, som passa a ser um estímulo condicionado que elicia a resposta condicionada de salivação (contingência SR) (Todorov, 1991).

Contingências RS relacionam o comportamento com suas consequências e podem ser baseadas no número de ocorrências de uma resposta e/ou no tempo decorrido desde a última apresentação do estímulo, entre outros (Todorov, 1991). São os chamados esquemas de reforçamento. Por exemplo, **se** um rato pressionar a barra (resposta) uma média de cinco vezes, **então** terá água disponível (estímulo consequente). Ou ainda, **se** uma criança ligar a televisão (resposta) uma vez por semana no mesmo horário, **então** poderá assistir a seu desenho preferido (estímulo consequente) (Catania, 1998/1999; Moreira & Medeiros, 2007).

1.2. Contingências de Três Termos

Nos experimentos de Pavlov, estímulos sinalizam a apresentação de outros estímulos. Porém, estímulos também podem sinalizar a presença e o tipo de consequência de um comportamento – são os estímulos antecedentes discriminativos. No primeiro caso, dizemos que o estímulo elicia uma resposta e, no segundo, que o estímulo ocasiona ou evoca o comportamento (Catania, 1998/1999).

Quando contingências de dois termos ficam sob controle de um terceiro termo, o estímulo discriminativo, temos uma discriminação simples. A resposta-alvo produz a consequência definida somente na presença de um estímulo discriminativo específico; na presença de outros estímulos, comportar-se não produz o reforço (Sidman, 2000). Assim, o comportamento pode ser analisado dentro de uma contingência tríplice, que leva em consideração: 1. O estímulo antecedente ou discriminativo (S^D); 2. O comportamento-alvo do indivíduo (R); e 3. O estímulo consequente (S^R); como exemplificado no esquema $S^D: R \rightarrow S^R$ (Skinner, 1953/1981; Todorov, 1991).

O estímulo consequente é aquele que altera a probabilidade de que a resposta ocorra novamente. Quando ela se torna mais provável na presença do estímulo discriminativo, chamamos isso de reforçamento. Quando se torna menos provável, estamos falando de punição ou extinção (Catania, 1998/1999; Skinner, 1953/1981).

Para a Análise do Comportamento, a relação entre o estímulo discriminativo, a resposta e a consequência é extremamente importante. É observando essa relação entre eventos que sabemos quando o comportamento ocorre e qual a sua função (as “causas” do comportamento). Desse modo, podemos planejar intervenções que alterem elementos da contingência e verificar os efeitos sobre o comportamento (Skinner, 1953/1981).

1.3. Contingências de Quatro Termos e Equivalência de Estímulos

Contingências de três termos podem estar sob controle de um quarto elemento, o estímulo condicional, ou modelo. O papel do modelo é determinar qual contingência está em vigor em determinado momento. O modelo está presente em situações de discriminação condicional.

Discriminações condicionais envolvem respostas que podem produzir reforçadores na presença de algum estímulo discriminativo, dependendo de qual estímulo condicional (S^C) está presente (Sidman, 2000). Por exemplo, uma contingência de três termos consiste em, diante de um prato de comida como estímulo discriminativo, comer, o que será reforçado com a ingestão de alimento. Porém, a comida que está no prato pode servir como estímulo condicional para o tipo de talher que eu vou utilizar. Assim, se no meu prato tenho um bife (S^C), então usarei garfo e faca (S^D) para me alimentar; se, por outro lado, serviram sopa (S^C), então usar garfo e faca não será reforçado, mas usar uma colher (S^D) será.

No caso de uma criança que está aprendendo a nomear frutas, na presença de uma laranja (modelo), os pais podem perguntar: “Que fruta é essa?” (estímulo discriminativo) e a criança deverá dizer a palavra “laranja” (e não “maçã”), e, na presença de uma maçã, deverá dizer “maçã” (e não “laranja”). Nessa situação, se a criança dissesse “maçã” na presença da laranja, sua resposta provavelmente seria punida pelos pais, que podem dizer: “não, isso não é uma maçã, é uma laranja”. Ao acertar, os pais diriam “isso mesmo!” e fariam festa para a criança.

O estudo das relações condicionais entre estímulos tem sido relevante como instrumento que permite que a Análise do Comportamento lide com repertórios comportamentais complexos que envolvem comportamento simbólico (Albuquerque & Melo, 2005). Quando pelo menos duas discriminações condicionais são treinadas, também surgem novas relações não treinadas entre estímulos. Esse fenômeno é chamado, na literatura

analítico-comportamental, de equivalência de estímulos. Uma classe de equivalência consiste em, no mínimo, três estímulos, sendo que nenhum deles compartilha similaridade física, mas todos se tornam intercambiáveis após o ensino de algumas relações arbitrárias estímulo-estímulo ou entre estímulo-resposta.

A equivalência de estímulos é demonstrada em sujeitos humanos com algum tipo de linguagem a partir da definição operacional de Sidman e Tailby (1982). Em um procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo ou *matching-to-sample* (MTS), para que diferentes estímulos possam ser considerados equivalentes, as relações que emergem entre eles devem alcançar os critérios matematicamente derivados de reflexividade, simetria e transitividade, ilustrados na Figura 1¹.

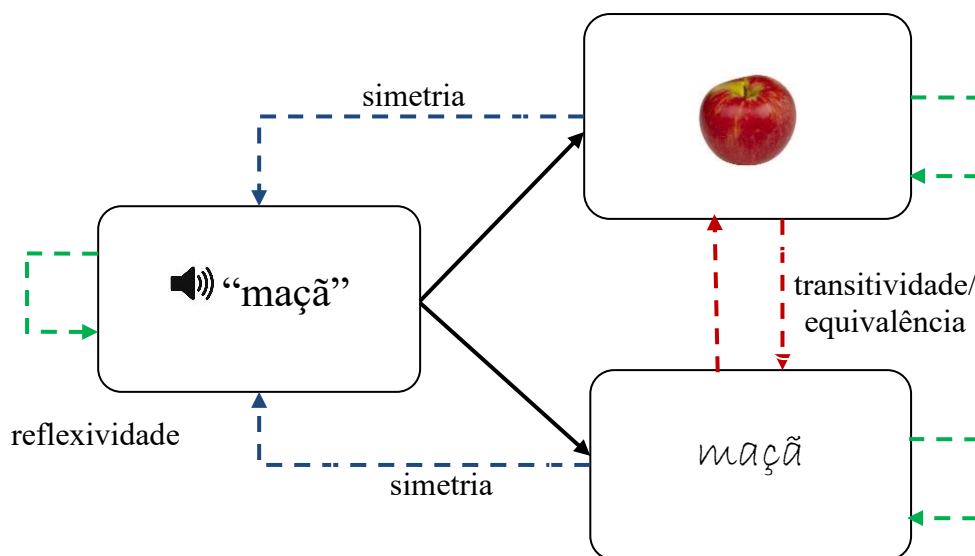


Figura 1. Relações ensinadas (linhas preenchidas pretas) e relações emergentes (linhas tracejadas) em um treino de emparelhamento de acordo com o modelo; sendo que verde representa a propriedade de reflexividade, azul é simetria e vermelho representa transitividade e equivalência.

A reflexividade é demonstrada quando estímulos se mostram relacionáveis consigo mesmos. Dado como exemplo um conjunto de estímulos A, que consiste em estímulos

¹ Apesar de ser o procedimento típico utilizado na área, outros têm sido propostos como alternativa no ensino de relações condicionais para animais e outras populações que têm demonstrado dificuldade de aprendizagem com o procedimento de MTS, como o *go/no-go* (e.g., Debert & Andery, 2006; Debert, Matos & McIlvane, 2007).

auditivos, como “maçã”, um conjunto B de figuras e um conjunto C de palavras impressas, ambos referentes a cada estímulo auditivo, essa propriedade é testada por um emparelhamento por identidade. Isso é, quando um participante escolhe o estímulo de comparação *maçã* (palavra impressa) idêntico ao modelo *maçã* (palavra impressa) (i.e., relação BB).

A simetria emerge quando o estímulo modelo e o estímulo de comparação são funcionalmente reversíveis. Após o treino da relação AB, estímulos auditivos e figuras, um participante deve emparelhar o estímulo de comparação “maçã” (estímulo auditivo), com figura da maçã (i.e., relação BA).

A transitividade é a emergência de uma terceira relação condicional em que o modelo da primeira relação é emparelhado ao estímulo de comparação da segunda. Ela é testada quando um participante escolhe o estímulo *maçã*, palavra impressa, na presença do modelo, a figura da maçã (i.e., relação BC), após o ensino das relações “maçã” e figura de maçã (i.e., relação AB), e “maçã” (auditivo) e *maçã* (impressa) (i.e., relação AC).

O fenômeno de equivalência constitui um processo comportamental básico que permite compreender como estímulos fisicamente diferentes podem se tornar substituíveis no controle de determinadas respostas. Esse paradigma tem sido utilizado em diversos estudos na área educacional envolvendo leitura, escrita e relações matemáticas, entre outros tipos de comportamento simbólico (e.g., Hanna & cols., 2008; Huber, 2011; Verneque, 2011).

A formação de classes de equivalência já foi amplamente demonstrada com humanos na literatura analítico-comportamental (Albuquerque & Melo, 2005). Em animais não-humanos, a equivalência pode ser demonstrada indiretamente, a partir de um procedimento de discriminação simples com reversão², que depois é transferido para um procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo (e.g., Kastak, Schusterman & Kastak, 2001).

² Em um treino de discriminação simples com reversão, dois estímulos são apresentados simultaneamente em que um é o S^D (aquele cuja resposta será reforçada) e o outro S^{-delta} (aquele cuja resposta será colocada em

A equivalência de estímulos pode ser demonstrada com qualquer modalidade de estímulos, podendo ser feita com apenas uma única modalidade ou entre modalidades. Um exemplo unimodal é o estudo de Belanich e Fields (1999), em que seis adultos, sendo três cegos e surdos e três videntes e ouvintes, foram expostos a estímulos táteis que consistiam em objetos de madeira. Os videntes e ouvintes tiveram seus olhos vendados durante treinos de discriminação condicional das relações AB e BC e a verificação das relações emergentes (reflexividade, simetria e transitividade/equivalência). Depois, foi realizado um teste de generalização³ entre modalidades em que os participantes videntes foram instruídos a tirar as vendas e olhar para o quadro de estímulos. Os resultados mostraram que ambos responderam de forma pertinente em todas as tentativas de teste, demonstrando imediata e completa transferência entre modalidades (tátil para visual) de relações de equivalência.

Novas variáveis têm sido investigadas mais recentemente. Por exemplo, Nunes e Assis (2006) realizaram um trabalho com três alunos com atraso no desenvolvimento em fase de alfabetização com o objetivo de verificar se classes de estímulos equivalentes poderiam fornecer a base para a emergência de classes ordinais. Foram utilizados três conjuntos de estímulos consistindo em formas abstratas indicando numerosidade (A), numerais (B) e nomes escritos de numerais (C). Após o ensino de algumas relações e a emergência de classes equivalente, foi ensinada uma sequência com estímulos do conjunto A e avaliada a emergência de sequências nos demais conjuntos e generalização com novos estímulos. Como resultados, os participantes demonstraram a produção de novas sequências e generalização prontamente ou gradualmente, indicando a transferência de funções ordinais de modo eficiente.

extinção); após algumas tentativas, alterna-se a função dos estímulos, isto é, o S^D passa a ser S^{-delta} e vice-versa (Matos, 1981; Sérgio, Andery, Gioia & Micheletto, 2002).

³ O teste de generalização permite observar, após estabelecida a discriminação de um estímulo específico, a frequência de respostas com relação a estímulos diferentes ou dimensões do mesmo estímulo (Matos, 1981; Sérgio & cols., 2002).

Quando classes de estímulos equivalentes são formadas, a função de um ou mais estímulos se transfere para outros sem treino explícito. Em um experimento conduzido por Bortoloti e de Rose (2007), em que estímulos “afetivamente carregados” (i.e. expressões faciais) se tornavam parte de uma classe de estímulos equivalentes, observou-se transferência da função afetiva das expressões para as figuras abstratas (previamente neutras) que se tornaram parte da classe. Esse tipo de dado pode ajudar a esclarecer questões clínicas como o desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão (e.g., França, 2012).

Como visto acima, a ampliação da unidade de análise é importante para a compreensão de fenômenos comportamentais, especialmente aqueles relacionados à linguagem. De acordo com Sidman (2000), as unidades de análise das contingências podem ter, ainda, cinco, seis ou mais termos, como será discutido a seguir.

Capítulo 2. Contingências de Cinco Termos

(ou Controle Contextual de Relações Condicionais)

Sidman (1986) buscou complementar a noção de contingência de quatro termos ao hipotetizar que a formação de classes de equivalência poderia ainda estar sob controle de um quinto termo, o contexto. O controle contextual seria mais uma ampliação da unidade básica de análise do comportamento que consistiria na adição de um quinto elemento à contingência – o estímulo contextual. Esse estímulo assumiria um controle condicional de segunda ordem, ou controle contextual, sobre a discriminação condicional. Estímulos contextuais controlariam grupos de discriminações condicionais, que envolvem relações de equivalência.

2.1. Controle Contextual na Explicação de Classes de Equivalência

A definição de equivalência proposta por Sidman e Tailby (1982) é uma descrição de procedimentos experimentais e um resultado comportamental. Especificamente, o responder em uma tarefa de emparelhamento de acordo com o modelo (MTS) é um processo que ocorre na interação do indivíduo com a situação experimental. Portanto, essa definição não explicaria porque esse comportamento emerge e nem porque tem sido demonstrado somente em humanos verbais (Barnes, 1994).

Sidman (1990) sugere que equivalência não é derivada de processos fundamentais, mas seria uma função básica de estímulos da mesma maneira que outras funções como reforço/punição ou discriminação/generalização. Assim, sua explicação poderia ser encontrada na história filogenética; ou seja, nos comportamos dessa maneira perante estímulos condicionais porque se mostrou relevante em termos de sobrevivência e foi selecionado durante o processo de evolução da espécie humana.

Humanos não-verbais não demonstrariam a emergência de relações de equivalência porque esse processo só poderia ser medido com a utilização de procedimentos, como o MTS, após o indivíduo ter sido exposto a contingências de uma comunidade verbal – contingências que controlariam relações de equivalência contextualmente. A ideia é que regras podem servir como contexto para o estabelecimento de classes de estímulos equivalentes. Esse seria o tipo de controle contextual que permitiria a emergência de classes de equivalência em situação de laboratório. Ou seja, “laboratório” seria um estímulo contextual implícito para a emergência de classes específicas de estímulos equivalentes (Barnes, 1994).

Sidman (1994) argumenta que, sem o controle contextual baseado em nossas experiências de vida, todos os estímulos no mundo fariam parte de uma grande classe de estímulos, tornando discriminações simples e condicionais impossíveis de ocorrer. Assim, à medida que o ser humano interage verbalmente, aprende que estímulos podem ser equivalentes em algumas situações (contextos), mas não em outras. Por exemplo, aprendemos que laranja, maçã e pêra estão na mesma classe de equivalência somente no contexto da palavra “frutas”, mas em um contexto de “cores” elas não se tornam equivalentes; nesse segundo contexto, laranja faria parte de uma classe com estímulos como vermelho e azul.

Bush, Sidman e de Rose (1989) apresentam uma figura (Figura 2) que exemplifica bem como o contexto pode mudar as funções de estímulos em relações condicionais. No contexto “profissão” (*discipline*), podem ser formadas três classes de equivalência a partir do ensino das relações entre as palavras dos conjuntos AB e BC: presidentes (Kennedy, Churchill e De Gaulle), escritores (Voltaire, Byron e Twain) e pintores (Constable, Renoir e Pollock). No contexto “nacionalidade” (*nationality*), as mesmas palavras passam a formar parte de classes diferentes, após o ensino de novas relações entre os membros dos mesmos conjuntos: franceses (Voltaire, Renoir e De Gaulle), ingleses (Constable, Churchill e Byron) e americanos (Kennedy, Twain e Pollock).

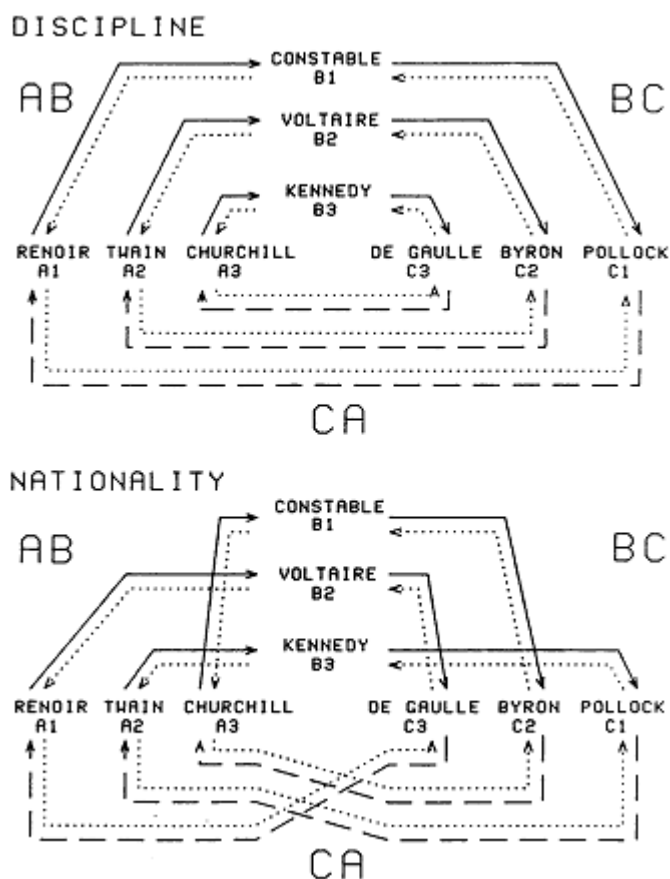


Figura 2. Exemplo de um esquema de controle contextual (profissão ou nacionalidade) sobre relações condicionais entre nomes de intelectuais famosos (retirado de Bush, Sidman e de Rose, 1989).

A ampliação da unidade básica do comportamento por meio do uso do controle contextual proporciona instrumentos que permitem analisar a amplitude e a complexidade da variação comportamental (Albuquerque & Melo, 2005). Relações condicionais são importantes por proporcionar uma tentativa de explicação de comportamentos simbólicos no ser humano, especificamente a linguagem ou comportamento verbal. Pesquisas sobre o controle contextual dessas relações se mostram especialmente relevantes por ajudar a melhor compreender a emergência de classes de estímulos.

2.2. Primeiras Evidências

Nos anos 80, surgiram os primeiros estudos buscando demonstrar experimentalmente a ocorrência de controle contextual conforme a sugestão de Sidman (1986). Por exemplo, na pesquisa de Bush e cols. (1989), estudantes universitários aprenderam relações condicionais com estímulos visuais sob controle contextual de tons. Assim, a escolha entre os estímulos de comparação perante um estímulo modelo deveria variar dependendo da presença de um tom alto ou baixo (estímulos contextuais). A maioria dos participantes respondeu de maneira consistente com a demonstração de emergência de classes de equivalência sob controle contextual. Porém, o experimento não permitiu conclusões sobre a função dos estímulos contextuais ter sido de estímulo condicional de segunda ordem ou de estímulo visual-auditivo composto.

Nesse tipo de estudo, um único estímulo contextual controlou cada grupo de discriminações condicionais. Assim, pode-se considerar que uma classe de estímulos poderia ser formada em nível de contingências de cinco termos e também controlar relações condicionais. Gatch e Osborne (1989) demonstraram, também com estudantes universitários, a ocorrência de duas classes de estímulos contextuais (letras do alfabeto cirílico) que controlaram classes de equivalência. Novos estímulos contextuais dentro de uma classe de estímulos equivalentes demonstraram a mesma função contextual que aqueles treinados diretamente.

2.3. Investigações a partir da Década de 90

Em 1991, Lynch e Green conduziram um experimento com participantes adultos cujos dados permitiriam concluir que estímulos contextuais realmente exercem controle sobre relações condicionais das classes de equivalência, no sentido de terem uma função distinta e

não como parte de um estímulo condicional composto. No estudo, uma relação condicional treinada em cada classe foi colocada sob controle contextual. Então, foi testada a emergência de relações condicionais não treinadas que dependiam de estímulos contextuais. Além disso, foi observada transferência de função de estímulos auditivos contextuais para estímulos equivalentes visuais.

Steele e Hayes (1991) realizaram um experimento com adolescentes em que algumas relações não-arbitrárias entre estímulos foram colocadas sob controle contextual das palavras “igual” (e.g., selecionar uma linha curta na presença de uma linha curta), “oposto” (e.g., selecionar uma linha longa na presença de uma linha curta) e “diferente” (e.g., selecionar um triângulo na presença de uma linha curta). Participantes foram colocados em três grupos, um em que as relações condicionais eram treinadas nos contextos “igual” e “diferente”, no outro eram “igual” e “oposto”, e o último era treinado com os três contextos. Os resultados demonstraram responder condicional sob dicas contextuais. Houve emergência de classes de estímulos equivalentes para o contexto de igualdade. Nos outros contextos, emergiram outras classes relacionais (i.e., classes de estímulos não-equivalentes). Os resultados desse estudo foram replicados por Dymond e Barnes (1994) com o ensino de relações condicionais sob controle dos contextos “igual”, “maior que” e “menor que”.

Kohlenberg, Hayes e Hayes (1991) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários utilizando nomes do gênero masculino e feminino como estímulos contextuais. Após o treino e teste de relações condicionais entre estímulos arbitrários sob controle contextual, testaram a generalização ao apresentar estímulos contextuais que eram novos nomes de ambos os gêneros. Os resultados mostraram transferência de função do controle contextual.

Os autores discutem as implicações aplicadas desse tipo de estudo. Uma descrição em termos de equivalência de estímulos oferece uma ideia de como palavras podem se tornar

parte de uma mesma classe sem reforçamento direto, proporcionando uma análise funcional dos elementos verbais envolvidos em estereótipos sociais. Por exemplo, o filme “Crash – No Limite” mostra uma variedade de casos de preconceito e racismo em que são relacionadas palavras como árabe e terrorista, negro e delinquente, latino e sexo (ver de-Farias & Lima-Parolin, 2007). Esse é um tipo de conhecimento que pode ser útil para se pensar em intervenções contra o preconceito social e racial.

No Brasil, Assis, Baptista, Alves e Alves (2000) mostraram que, mesmo sem consequências diferenciais, é possível obter um desempenho consistente sob controle condicional de segunda ordem. Estudantes universitários passaram por um procedimento de pareamento consistente entre os estímulos modelo e de comparação correto, na ausência de consequências diferenciais imediatas. Esse estudo foi o primeiro a replicar dados de estudos sobre equivalência sem reforço diferencial imediato, ampliando para contingências de cinco termos.

Diversos estudos a partir dos anos 2000 estudaram transferência/transformação de função de estímulos contextuais. Transferência ou transformação de função se refere à emergência ou aquisição não-treinada da função comportamental de um estímulo em uma classe de equivalência. Por exemplo, Dougher, Perkins, Greenway, Koons e Chiasson (2002) realizaram quatro experimentos buscando serem os primeiros a comprovar a transferência de função de estímulos contextuais. Participantes universitários realizaram uma série de tarefas em computador em que a cor de fundo da tela funcionou como estímulo contextual. Os autores observaram que o treino de exemplares múltiplos permitiu que o controle contextual, uma vez estabelecido, foi generalizado para novas classes de estímulos equivalentes.

2.4. Conclusões

Alguns pontos podem ser discutidos a partir dos artigos apresentados acima. Em primeiro lugar, observa-se uma tentativa bem-sucedida de testar a ocorrência de controle por estímulos contextuais como proposto por Sidman (1986). É possível que os dados não sejam tão consistentes como os dos estudos com contingências de quatro termos (menos participantes atingindo critérios que permitiriam afirmar a ocorrência do fenômeno), mas têm sido observadas evidências suficientes que permitiram que pesquisadores a partir da década de 90 procurassem investigar novas variáveis.

Estudos de grupos que compõem a chamada Terceira Onda de Terapias Comportamentais (e.g., Kohlenberg & cols., 1991; Steele & Hayes, 1991), com interesse em implicações sociais e para a psicoterapia, realizaram estudos com estímulos não-arbitrários com o intuito de observar relações entre palavras que têm funções sociais e “cognitivas” importantes. O estudo de relações entre estímulos verbais pode sugerir como ocorre a aprendizagem de eventos como preconceito ou até a autodescrição, sem precisarmos recorrer a processos cognitivos hipotéticos. Oferece mais evidências sobre a história de interações do indivíduo com o ambiente e como as palavras que utilizamos nas relações sociais são contexto-dependentes.

Não foram observados estudos de controle contextual com animais nem com humanos não-verbais. A grande maioria realizou experimentos com participantes jovens, de 18 a 30 anos, principalmente estudantes universitários. Isso não é surpreendente considerando que a formação de classes de estímulos equivalentes, com todas as propriedades descritas por Sidman e Tailby (1982), não foi demonstrada nesse primeiro tipo de participante. Porém, analistas do comportamento têm procurado utilizar procedimentos alternativos para o ensino de relações condicionais com essa população, principalmente aqueles que envolvem um

ensino inicial com discriminação simples (e.g., Kastak e cols., 2001). Assim, teoricamente seria possível realizar esse tipo de investigação procurando ampliar a unidade de análise para contingências de cinco termos.

Além de investigar esses fenômenos com populações variadas, também podem ser investigados diferentes tipos de estímulos considerando que grande parte dos experimentos envolve o treino somente de estímulos visuais e ocasionalmente também de estímulos sonoros (tons). Por exemplo, equivalência de estímulos já foi demonstrada com estímulos táteis (e.g., Belanich & Fields, 1999) e interoceptivos (e.g., DeGrandpre, Bickel & Higgins, 1992), mas ainda não a ocorrência de controle contextual. Por exemplo, poderiam sensações no nosso corpo funcionar como estímulos contextuais controlando as palavras de uma classe equivalente que utilizamos para falar sobre nós mesmos?

Capítulo 3. Autoconhecimento na Análise do Comportamento

3.1. O Conceito de “Eu”

Um dos aspectos mais dominantes da experiência humana é a noção da própria existência, o que filósofos tradicionalmente chamaram de subjetividade, identidade pessoal, o “eu” ou, ainda, o “*self*”⁴. Esse conceito tem sido amplamente estudado pelas teorias da Psicologia, especialmente em áreas como Psicologia Social, do Desenvolvimento, da Personalidade e Psicopatologia. Não é de surpreender que a diversidade de usos seja extremamente ampla e pouco sistemática, e o significado é frequentemente confundido pelo fato de o termo ser utilizado de diversas maneiras também no senso comum.

De acordo com Skinner (1953/1981), o “eu” tem sido considerado causador das ações humanas e, enquanto desconheçamos as variáveis ambientais responsáveis pelo nosso comportamento, essa função continuará sendo atribuída a um agente interno ao organismo, ou seja, “Se não podemos mostrar o que é responsável pelo comportamento do homem, então dizemos que ele mesmo é responsável pelo comportamento” (p. 271). O autor procura fazer uma revisão do conceito, propondo maneiras de considerar o “eu” em sua interação com o ambiente e sugerindo porque é comum o uso de mais de um “eu” para explicar o comportamento de um só organismo.

Diferentes formas (topografias) de comportamento, por exemplo, podem indicar diferentes “eus”. Assim, dizer que uma pessoa é introvertida ou extrovertida indicaria que, sob certas circunstâncias, a pessoa introvertida fala pouco, pensa muito antes de falar,

⁴ A palavra “*self*”, proveniente do inglês, em muitos casos tem sido mantida em seu original, especialmente em textos de Psicologia e Psicanálise. Um dos motivos seria o fato de não existir palavra no idioma português que carregasse o mesmo sentido, principalmente considerando o uso específico dentro de uma teoria. As tentativas de tradução têm utilizado o termo “eu” (e.g., Skinner, 1953/1981), apesar de haver algumas peculiaridades mesmo no senso comum. Por exemplo, palavras que usam “*self*” como prefixo no inglês, no nosso idioma tendem a usar o prefixo “auto”, como é o caso de autoconhecimento (*self-knowledge*), autoconsciência (*self-awareness*), autoconceito (*self-concept*) e autocontrole (*self-control*), entre outros. O prefixo “auto” em português, dá a idéia de “si mesmo”, em que autoconhecimento, por exemplo, seria o conhecimento da pessoa sobre si mesma. Pensando nas considerações acima, será utilizado o termo “eu” como equivalente a “*self*” no decorrer do texto.

frequenta lugares com grupos pequenos etc., e a pessoa extrovertida fala bastante e mais alto, vai a lugares com muitas pessoas, fala de si etc. Essa classificação envolve uma descrição de comportamentos e independe de sua função, ou seja, não se sabe quais consequências estão mantendo essa classe de respostas (Skinner, 1953/1981).

Os estímulos discriminativos, ou contexto antecedente no qual nos comportamos, podem estar relacionados ao que chamamos de diferentes personalidades. Por exemplo, uma mesma pessoa pode ser extrovertida quando está com seus amigos íntimos, mas extremamente introvertida quando tem que se relacionar com desconhecidos (Skinner, 1953/1981).

Aspectos motivacionais (operações estabelecedoras) também podem determinar “mudanças na personalidade” de uma mesma pessoa. Uma pessoa tímida que esteja privada de alimento por um período de tempo razoável pode, em um coquetel, já ir se servir à mesa “sem cerimônia”, um comportamento tipicamente (e topograficamente) relacionado à personalidade extrovertida. Outras variáveis como emoções e drogas podem controlar comportamentos diferentes daqueles mais frequentemente exibidos, “despertando” novas personalidades em uma mesma pessoa (Skinner, 1953/1981).

O “eu”, assim, se refere a uma classe de respostas que pode ser definida pelas situações citadas. Porém, não há sempre consistência nesse “eu”, pois quando contextos diferentes interagem, podem haver conflitos, inspirando a noção de que há mais de um “eu” na mesma pessoa (Skinner, 1953/1981).

Kohlenberg e Tsai (1991/2006) buscam desenvolver as postulações de Skinner (1953/1981), explorando as implicações clínicas de considerar o conceito de “eu” sob uma perspectiva analítico-comportamental. Os autores propõem que o comportamento verbal de dizer “eu” se desenvolve em três estágios. No primeiro, a criança aprende algumas frases como “eu estou com calor”, “eu me sinto feliz” e “eu quero água”. Esse tipo de frase é

referida como um comportamento verbal de tato⁵. Trata-se de uma descrição de estímulos discriminativos no ambiente interno e externo da criança. Então, unidades menores emergem, como “eu tenho”, “eu quero” e “eu vejo” que podem ser combinadas com alguns objetos. Nesse segundo estágio a criança passa a emitir muitas frases que, apesar de dependerem de uma história de reforçamento anterior, não tenham sido ensinadas diretamente.

Finalmente, aprendemos a unidade menor “eu”, que pode ser combinada e recombina das mais diversas maneiras. Estar sob controle de “eu” só é diferente de palavras como “mamãe” e “gato” no sentido de que o estímulo antecedente é um estímulo privado, o próprio indivíduo, portanto necessita de um treino mais complexo do que estímulos públicos. Porém, em todos os casos se trataria de um tato como definido anteriormente.

Eu	estou com	calor.
		medo.
	quero	sorvete.
		bola.
	vejo	gato.
		mamãe.

Figura 3. Exemplo de como unidades verbais mínimas podem ser (re)combinadas para a emissão de frases não ensinadas diretamente (baseado em Kohlenberg & Tsai, 1991/2006).

Assis, Élleres e Sampaio (2006) verificaram a emergência de novas sentenças em crianças pré-escolares. Com um procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo, as crianças aprenderam relações entre desenhos, palavras maiúsculas e palavras minúsculas. Após a verificação da ocorrência de uma classe de equivalência, foram expostas ao ensino por

⁵ Tato, para a Análise do Comportamento, é um operante verbal, conforme descrito por B. F. Skinner (1957) no livro “*Verbal Behavior*” (Comportamento Verbal). Tatos são respostas verbais que estão sob controle de um estímulo discriminativo não-verbal e que são mantidas por reforçadores condicionados generalizados (e.g., atenção). São importantes porque permitem que a comunidade verbal entre em *contato* com estímulos que não estão presentes.

encadeamento de três sentenças com três palavras cada (i.e., Um sapato preto, Um boneco branco e Um cavalo cinza). Finalmente foram feitos testes de conectividade em que se observou prontamente a recombinação ordinal dos estímulos (e.g., Um sapato cinza, Um boneco preto, Um cavalo branco).

Segue-se, dos autores supracitados, que unidades menores de sentenças podem ser combinadas e re combinadas para formar novas sentenças sem treino direto. Assim como outras palavras no repertório de um indivíduo, a palavra “eu” pode ser aprendida como uma dessas unidades menores a ser combinada com outras unidades no momento em que o mesmo está tateando, como exemplificado na Figura 3.

3.2. Conhecimento e Autoconhecimento

Conhecimento e autoconhecimento também são termos usados na linguagem comum que têm sido muito investigados por filósofos e psicólogos. O filósofo Gilbert Ryle (1945-1946) distinguiu dois tipos de uso do termo conhecimento: “saber como” e “saber que (ou sobre)”. “Saber como” está relacionado a ações, à aplicação da inteligência, por exemplo, saber como andar de bicicleta. “Saber sobre” seria a inteligência e estaria relacionado ao conhecimento de fatos, por exemplo, saber que no dia 7 de setembro se comemora a independência do Brasil. Porém, para o filósofo, não há uma mediação entre inteligência e ação.

Inteligência não é um conceito episódico, no sentido de descrever uma ação específica, mas um conceito disposicional, que segue uma lógica do tipo “*se tais e tais condições, então tais e tais ocorrências*” (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001; Ryle, 1949). Assim, quando dizemos que alguém é inteligente, estamos nos baseando em várias ocorrências da cláusula “se..., então...” em que nenhuma seria suficiente, por si só, para concluirmos que alguém é inteligente. A expressão “inteligente” é usada na linguagem

cotidiana exercendo uma função adverbial, a qual indica que uma determinada ação é desempenhada eficientemente, com sucesso, mas não indica a ação específica que é desempenhada (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001).

Também para Skinner (1974/2006) não é o conhecimento causador de ações. Em *Sobre o Behaviorismo*, cita alguns usos comuns do termo “conhecimento”. Apesar de o conhecimento que permite uma pessoa descrever contingências (saber que) ser diferente do comportamento modelado pelas contingências (saber como), nenhum desses implica o outro. Por exemplo:

“Foi dito que os cães de Pavlov sabiam ‘quando salivar’, mas não salivavam porque sabiam que à campainha seguir-se-ia comida. Pode-se dizer que um rato sabe quando apertar uma alavanca para obter comida, mas ele não a aperta porque sabe que a comida lhe será dada. Podemos dizer que um motorista de táxi conhece bem a cidade, mas ele não a percorre porque possui um mapa cognitivo” (p. 120).

Todos esses tipos de conhecimento – comportamento verbal de emissão de regras e comportamento modelado pelas contingências – dependem de uma exposição prévia a contingências de reforçamento.

O conhecimento de si próprio, ou autoconhecimento, tem origem social, de acordo com Skinner (1974/2006). Todos os animais se comportam sem saber o que fazem, inclusive o ser humano, até surgir uma comunidade verbal que faz perguntas acerca do comportamento, gerando a necessidade de autodescrição.

Diferentes quantidades e tipos de perguntas geram diferentes tipos de conhecimento sobre si próprio, ou sobre o “eu”. Porém, não estamos sempre atentos às nossas ações e nem ao contexto em que ocorrem; portanto, muitas vezes respondemos atribuindo algumas “causas populares do comportamento” como “Eu nasci assim” (Skinner, 1953/1981, 1974/2006).

Para a Análise do Comportamento, então, o autoconhecimento é “uma questão de estar em contato consigo próprio” (Skinner, 1974/2006, p. 161). Ou seja, se conhecer tem relação com discriminar (“perceber”) estímulos relacionados a si mesmo. Seria uma discriminação de estímulos gerados pelo próprio indivíduo, que conhece a si mesmo. Em outras palavras, autoconhecimento é autodiscriminação (Marçal, 2004; Tourinho, 1995).

3.3. Autorrelato Verbal – Falar Sobre Si

Padrões comportamentais de autorrelato ou autodescrição são desenvolvidos quando o indivíduo passa a descrever as contingências que afetam seu próprio comportamento. Uma criança aprende sobre seus sentimentos quando exhibe algum comportamento público correlato ou quando há algum contexto que gera uma descrição verbal de adultos que já fazem parte da comunidade verbal. Por exemplo, no primeiro caso, uma criança cai e começa a chorar e o pai diz “Está dodói!”. Em uma situação similar no futuro, se a criança estiver chorando e o pai perguntar “O que foi?”, provavelmente a criança responderá “Está dodói!”. O segundo caso pode ser exemplificado por uma professora dizendo, na hora da merenda, “Vocês estão com fome?”, levando a criança a verbalizar que está com fome no mesmo horário e/ou quando estiver sentindo as mesmas sensações (“barriga vazia”) (Skinner, 1953/1981).

Souza e Abreu-Rodrigues (2007) realizaram uma revisão de estudos que investigaram as variáveis que estabelecem e mantêm o autorrelato e a correspondência entre o mesmo e o comportamento previamente emitido (correspondência fazer-dizer). Algumas manipulações incluíram: (i) magnitude do reforço e probabilidade de reforço: quanto maior a magnitude/probabilidade, maior a frequência de autorrelato; (ii) punição do autorrelato: uma história de reforçamento contingente à emissão de relatos de sucesso e de punição contingente a relatos de insucesso produz um viés para o relato de sucesso; e (iii) comportamentos alternativos antes (interferência pró-ativa) e após (interferência retroativa) à apresentação do modelo: os comportamentos emitidos após o modelo afetaram mais o

autorrelato em termos de acurácia. Conclui-se que apesar de o comportamento e a contingência que o mantém terem ocorrido e não puderem ser mudados, sua descrição pode variar, já que o comportamento de descrever pode estar sob o controle de diferentes aspectos das contingências.

O autorrelato é um comportamento extremamente relevante em diversos contextos. Na clínica, por exemplo, um cliente deve descrever situações do dia-a-dia, sua interação com outras pessoas (família, colegas de escola e/ou trabalho) e diferentes sensações. O terapeuta analítico-comportamental busca modelar esses comportamentos verbais e colocar os clientes em contato com estímulos que propiciem o autoconhecimento (ver de-Farias, 2010; Marçal, 2010; Kohlenberg & Tsai, 1991/2006).

3.4. Autoconhecimento e a Análise Comportamental Clínica

No Brasil, diversas terapias analítico-comportamentais têm sido praticadas, inclusive aquelas produzidas nacionalmente. Apesar de cada uma ter diferentes enfoques (centrada na relação cliente-terapeuta, na não-diretividade etc.), todas essas práticas são baseadas na Análise do Comportamento e na filosofia Behaviorista Radical e têm como ferramenta principal a análise de contingências (ver Costa, 2011; de-Farias, 2010; Marçal, 2010).

Marçal e Dutra (2010, citados por Costa, 2011) propuseram uma terapia focada na análise molar de contingências e no desenvolvimento de autoconhecimento, chamada Terapia Molar e do Autoconhecimento (TMA). A proposta dos psicólogos é focar na função de padrões comportamentais, buscando promover novas relações entre o indivíduo e o ambiente. O autoconhecimento, de acordo com essa proposta, é considerado um objetivo terapêutico e também uma ferramenta essencial para a efetividade da terapia.

Como objetivo, o autoconhecimento “enfraquece respostas que dificultarão o alcance dos objetivos terapêuticos, como por exemplo, o padrão de fuga e esquiva; favorece a definição de objetivos terapêuticos; e torna o cliente mais predisposto a agir” (Marçal &

Dutra, 2010, citados por Costa, 2011, p. 51). Como ferramenta, o cliente, ao aprender a discriminar as contingências mantenedoras de seus comportamentos que estão trazendo sofrimento, tem poder para poder mudar em direção a uma vida mais completa de reforçadores.

Assim, observa-se que o autoconhecimento, ou a capacidade de discriminação das contingências na vida do próprio indivíduo, é um repertório extremamente relevante de ser trabalhado na prática clínica e, portanto, deve ser estudado e novas práticas devem ser sugeridas para propiciar seu desenvolvimento.

Capítulo 4. O Papel do Contexto no Autorrelato Clínico

A literatura sobre controle contextual das relações condicionais tem dado algumas dicas relacionadas às implicações dos dados experimentais sobre conceitos importantes como o autoconhecimento. Contingências de cinco termos podem ajudar a explicar e intervir sobre repertórios comportamentais relevantes em um contexto clínico.

Como mencionado anteriormente, as intervenções terapêuticas baseadas na Análise do Comportamento são fundamentadas nas relações funcionais entre os comportamentos relevantes e os estímulos ambientais físicos e, principalmente, sociais. A unidade de análise é, tipicamente, a de contingências de três termos (vide item 1.2) (ver Costa, 2011; de-Farias, 2010; Marçal, 2010). Porém, seria interessante que contingências de quatro e cinco termos também fossem incluídas em uma formulação comportamental de caso clínico⁶.

Uma análise mais ampla pode ajudar na compreensão da emergência de alguns comportamentos do cliente, especialmente com relação a classes de estímulos ambientais sem semelhança física (ou seja, que não podem ser explicados por generalização). Além disso, pode ajudar a esclarecer, por exemplo, porque às vezes um estímulo se configura como S^D para uma resposta e outras vezes não (S^{delta}).

Considerando o paradigma de equivalência de estímulos, autoconhecimento pode ser descrito por uma “rede de relações condicionais entre estímulos arbitrários, sendo que todos os estímulos estariam relacionados direta ou indiretamente com o nome da pessoa ou com palavras de auto-referência (e.g., *eu* e *mim*)” (Albuquerque & Melo, 2005, p. 258). Essas relações seriam estabelecidas e mantidas a partir de interações da pessoa com sua comunidade verbal (e.g., Barnes, 1994; Kohlenberg e cols., 1991).

⁶ Formulação Comportamental é um estudo de caso clínico que traz análises e considerações teóricas com base na terapia analítico-comportamental (e.g., Moraes, 2010; Ruas, Albuquerque & Natalino, 2010).

Na Figura 4, temos um exemplo de uma possível classe de estímulos composta por palavras de autorreferência. Essa rede poderia ser formada da seguinte maneira: Luiza tem cabelos loiros (e.g., aprendida na interação com a família “Olha como ela é loira” e/ou escola “Luiza, você é loira, usa esse amarelo para desenhar o seu cabelo”) e ouve na escola várias piadas de “loira-burra”. Então, ela pergunta “Mamãe, eu sou burra?”. Luiza pode passar a perceber-se burra mesmo que em nenhum momento tenha sido reforçada a relação entre “eu” e “Luiza” (considerando que já fazem parte da mesma classe) e “burra”. A classe pode ser expandida quando somente um novo estímulo é relacionado a um estímulo que já faz parte da classe, por exemplo, se Luiza ver um vídeo na internet mostrando que “loiras se divertem mais”, portanto Luiza = loira = burra = divertida e assim vai.



Figura 4. Exemplo de uma possível classe de estímulos equivalentes composta por palavras de autorreferência.

Podemos considerar, ainda, que essa rede de relações tende a estar sob controle, também, de estímulos contextuais. Em outras palavras, os elementos de uma classe de palavras envolvendo o “eu” podem ser parte, dependendo do contexto, ora de uma classe de equivalência, ora de outra.

Utilizando o exemplo anterior, podemos pensar nos contextos “qualidades” e “defeitos”. Um psicólogo pede para sua cliente descrever alguns de seus pontos positivos e negativos. Sob o primeiro rótulo, poderia colocar a palavra “eu” como fazendo parte da mesma classe de “burra” e “devagar”, sob o segundo, “eu” caberia junto com palavras como “divertida” e “alegre” (ver Figura 5).



Figura 5. Exemplo de uma possível classe de estímulos equivalentes composta por palavras de autorreferência.

A Figura 6 apresenta outro exemplo, no qual temos uma cliente que apresenta um padrão comportamental muito inassertivo; tem dificuldades em dizer “não” e acaba fazendo muitas coisas pelos outros e se prejudicando, pois não cuida de si mesma. Em um contexto social típico, a palavra “egoísta” estaria na mesma classe que palavras como “chata”; porém, no contexto clínico, a cliente dizer que está começando a ser mais egoísta será tratado como uma evolução no caso, pois essa é uma palavra que resume um padrão comportamental mais desejável para essa cliente.

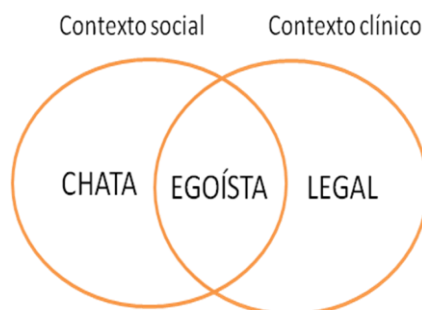


Figura 6. Exemplo de uma possível classe de estímulos equivalentes composta por palavras de autorreferência.

É interessante acrescentar que, em termos de linguagem, a noção de controle contextual pode enriquecer uma análise de metáforas e palavras de “duplo” sentido, um recurso humorístico muito utilizado. Por exemplo, na figura a seguir, temos a frase “De onde você é?” que pode se relacionar a coisas diferentes, dependendo do contexto. Em um contexto social comum, a pergunta estará associada a algum país ou cidade; em um contexto acadêmico, está relacionada a qual/is universidade(s) você estuda ou já estudou.



Figura 7. Exemplo de recurso humorístico baseado no controle contextual de relações condicionais. Tradução livre de uma charge encontrada no site www.phdcomics.com.

Foi apresentada, no presente capítulo, uma alternativa para explicar a aquisição do comportamento de autorrotular, ou categorizar a si mesmo, e a emergência de outras relações condicionais sob controle contextual envolvendo o cliente. Esse nível de análise pode ser útil na compreensão de problemas clínicos e definição de estratégias de intervenção. Como apontado por de Rose (1993), os procedimentos terapêuticos serão efetivos apenas se resultarem na destruição da rede de relações que mantém o problema. Novas relações efetivas devem ser ensinadas para que os efeitos da terapia sejam duradouros. Além do mais, o contexto é especialmente importante aqui, porque, quando o cliente sai do contexto terapêutico e retorna ao contexto no qual o problema se manifesta, as relações formadas com o terapeuta podem não se manter.

Intervenções clínicas, como a FAP (*Functional Analytical Psychotherapy* ou Psicoterapia Analítico-Funcional) (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006), e os procedimentos exemplificados a seguir, buscam identificar e consequenciar os comportamentos dos clientes dentro da sessão; porém, também é importante observar comportamentos relevantes fora da sessão. Apesar de a generalização ser muitas vezes vista como um fraco controle de estímulos (Gadelha & Vasconcelos, 2012), considerando um contexto terapêutico mais amplo é

desejável que o cliente se comporte de maneira similar perante estímulos diferentes (ex.: terapeuta vs. mãe, esposo, chefe).

Algumas técnicas já utilizadas na Análise Comportamental Clínica podem ser ferramentas úteis para investigar as redes de relações na vida de um cliente. Um exercício, já citado, utilizado pela Terapia Molar e do Autoconhecimento, seria o de pedir para o cliente anotar aspectos positivos e negativos de si mesmo; mas existem outras variações: como os outros te descreveriam ou como se sentem com relação a você, o que você gosta e não gosta de fazer, em quais circunstâncias você se comporta/sente de determinadas maneiras, para citar algumas.

O uso de metáforas também pode ser uma técnica que permite ao cliente entrar em contato com a verbalização de algumas contingências presentes em sua vida (autoconhecimento) e que, segundo Hayes e colaboradores (e.g., Hayes, Strosahl & Wilson, 1999), busca reduzir formas danosas de comportamento verbal. O estudo de contingências que envolvem cinco termos pode ajudar a ampliar a análise do uso de metáforas proposta por Skinner (1978).

Finalmente, o Ensaio Comportamental, inicialmente descrito por Joseph Wolpe (1973/1981) como uma técnica para o treinamento da assertividade⁷, pode também ser utilizado para desenvolver relações de autoconhecimento e autorrelatos positivos que tenham maiores chances de se manter em diferentes contextos. Ensaio Comportamental é uma técnica utilizada na prática clínica que consiste em uma representação teatral na qual são simuladas situações na vida da pessoa em que a mesma apresenta dificuldades interpessoais (Otero, 2004).

O terapeuta pode, ao se colocar no papel do cliente, como modelo, ou da pessoa com a qual o cliente interage em sua vida diária⁸, dar sugestões de situações nas quais são

⁷ A expressão utilizada pelo autor é “treino afirmativo”.

⁸ Esses papéis podem ser alternados; quando isso ocorre, chama-se inversão de papéis.

modificados diferentes estímulos antecedentes: os estímulos discriminativos, condicionais e/ou contextuais. Esses estímulos podem ser o QUE, QUEM, COMO, QUANDO e/ou ONDE da simulação, conforme o procedimento descrito por Otero (2004).

Por exemplo: Júlia apresenta baixa autoestima, se descreve como tímida, chata, antissocial. Porém, no decorrer das sessões, a terapeuta identifica algumas situações nas quais a cliente não age de acordo com esse padrão. A terapeuta então decide praticar o ensaio comportamental, modificando determinados contextos (no caso, o “onde e quando”), para observar o comportamento da cliente e fazer pequenas intervenções para que a mesma se auto-observe. A cliente começa a identificar, então, que em contextos de “novidade” (e.g., começar um novo curso, entrar em uma nova academia), tende a agir de forma tímida, o que para os outros pode parecer com um padrão de pessoas “chatas e antissociais”. Porém, em contextos de “familiaridade” (e.g., em casa, com amigos de infância), a cliente se comporta de maneira mais extrovertida e sociável, e passa a incluir palavras como divertida, alegre e simpática na classe de estímulos verbais “eu”, “mim”, etc.



Figura 8. Exemplo de relações entre estímulos verbais que podem ser trabalhadas/modificadas utilizando a técnica do Ensaio Comportamental.

Souza, Orti e Bolsoni-Silva (2012) exemplificaram o uso do ensaio comportamental como técnica para facilitar o ensino da análise funcional na terapia analítico-comportamental. No relato, dois clientes passaram a produzir autoconhecimento diante de queixas interpessoais e dificuldade de discriminação das contingências em vigor. O procedimento

terapêutico envolveu propor atividades de “encenação” na qual o cliente deveria simular a situação-problema. Então, os terapeutas fazem perguntas para que os clientes identifiquem o contexto, os sentimentos eliciados, os comportamentos evocados e as consequências na interação em que o problema acontece. Os clientes se autoavaliam (ex.: nível de ansiedade, desempenho) e são reforçados comportamentos relevantes (ex.: autorrevelação e análise de contingência). Finalmente, são discutidas as possibilidades de riscos e dificuldades de aplicação dos comportamentos treinados em contexto natural (generalização⁹).

⁹ Gadelha e Vasconcelos (2012) sugerem algumas estratégias para a promoção da generalização, muitas das quais podem estar incluídas no Ensaio Comportamental, como introduzir condições naturais (mais semelhantes ao ambiente fora de sessão do cliente) ou treinar com vários exemplares (ex.: co-terapeuta, outro cliente em terapia de grupo).

Considerações Finais

O presente trabalho teve por objetivo principal explicitar a importância dos estudos de controle contextual sobre relações condicionais para o conceito de autoconhecimento na clínica. Para tal, em primeiro lugar, foi feita uma breve introdução ao conceito de contingências (relações “se..., então...”) das mais simples (dois termos) – como aquelas envolvidas no condicionamento pavloviano e esquemas de reforçamento –, passando pela análise funcional (três termos) – que incluem a influência do contexto antecedente sobre o comportamento operante do indivíduo –, até relações condicionais (quatro termos) – que são a base do fenômeno da equivalência de estímulos, imprescindível para uma compreensão da linguagem e comportamentos simbólicos.

Em seguida, foi feita uma revisão da literatura sobre controle contextual de relações condicionais (contingências de cinco termos). Algumas observações foram feitas a partir dessa revisão: 1. De modo geral, observou-se a ocorrência de controle contextual sobre o comportamento dos participantes nas pesquisas citadas, conforme postulado por Sidman (1986); 2. Há evidências de que a história de interações do indivíduo com o ambiente e as palavras que utilizamos nas relações sociais são contexto-dependentes, apoiando práticas da Terceira Onda de Terapias Comportamentais; e 3. Não há estudos com participantes não-verbais (e.g., animais não humanos, bebês, pessoas com comprometimento cognitivo), provavelmente pela falta de dados consistentes com essas populações nos estudos de equivalência.

Uma visão analítico-comportamental do conceito de “autoconhecimento” também foi exposta, partindo do uso comum, passando pelas afirmações de Skinner (1953/1981, 1974/2006) até o entendimento de terapias comportamentais recentes. O comportamento verbal relacionado ao autoconhecimento, aqui chamado de “autorrelato” – ou falar de si mesmo – também foi colocado como extremamente importante na prática clínica.

Finalmente, foi sugerido o importante papel do estímulo contextual sobre o autorrelato clínico. O paradigma de equivalência de estímulos busca ampliar a definição de autoconhecimento, descrevendo-o como envolvendo comportamento verbal com relação a uma classe de estímulos arbitrários que estão direta ou indiretamente relacionados à própria pessoa e a palavras de autorreferência, como “eu”. Essas classes formadas por relações condicionais podem estar sob controle contextual, isto é, uma mesma palavra pode fazer parte de uma classe em determinado contexto e de outras classes em outros contextos. Assim, torna-se importante uma análise de contingências mais ampla, que inclui estímulos contextuais, para poder compreender melhor as respostas que damos a perguntas como: “Quem sou eu?”.

Com base no supracitado, e na constatação de que existem, hoje, muitas possibilidades de se trabalhar na clínica analítico-comportamental com relações de contingências de cinco termos, foi promovida uma tentativa de mostrar que algumas técnicas existentes podem ser melhor exploradas se utilizando o paradigma da equivalência sob controle contextual, entre elas: exercícios de autoconhecimento (Terapia Molar e do Autoconhecimento), metáforas (Terapia da Aceitação e do Compromisso) e o ensaio comportamental. Tais técnicas deveriam ser utilizadas buscando desenvolver relações de autoconhecimento e autorrelatos positivos que tenham maiores chances de se manter em diferentes contextos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. R., & Melo, R. M. (2005). Equivalência de estímulos: Conceito, implicações e possibilidades de aplicação. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 245-264). Porto Alegre: Artmed.
- Assis, G. J. A., Baptista, M. Q. G., Alves, O. M. K., & Alves, K. R. (2000). Relações de equivalência após treino com pareamento consistente de estímulos sob controle contextual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 125-133.
- Assis, G. J. A., Élleres, C. F., & Sampaio, M. E. C. (2006). Emergência de relações sintáticas em crianças pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 10, 19-29.
- Barnes, D. (1994). Stimulus equivalence and relational frame theory. *The Psychological Record*, 44, 91-124.
- Belanich, J., & Fields, L. (1999). Tactual equivalence class formation and tactual-to-visual cross modal transfer. *The Psychological Record*, 49, 75-93.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2007). Medida do grau de relacionamento entre estímulos equivalentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 252-258.
- Bush, K. M., Sidman, M., & de Rose, T. (1989). Contextual control of emergent equivalence relations. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 51, 29-45.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (A. Schmidt, D. G. Souza, F. C. Capovilla, J. C. C. de Rose, M. J. D. Reis, A. A. Costa, L. M. C. M. Machado & A. Gadotti, trans., D. G. de Souza, coord. geral). Porto Alegre: ARTMED.
- Costa, N. (2011). O surgimento de diferentes denominações para a Terapia Comportamental no Brasil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13, 46-57.

- Debert, P., & Andery, M. A. P. A. (2006). Discriminação condicional: Definições, procedimentos e dados recentes. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 37-52.
- Debert, P., Matos, M. A., & McIlvane, W. (2007). Conditional relations with compound abstract stimuli using a go/no-go procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 87, 89-96.
- DeGrandpre R. J., Bickel W. K., & Higgins S. T. (1992). Emergent equivalence relations between interoceptive (drug) and exteroceptive (visual) stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 58, 9-18.
- de Rose, J. C. (1993). Classes de estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 283-303.
- de-Farias, A. K. C. R. (2010). Por que “Análise Comportamental Clínica?” Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 19-29). Porto Alegre: Artmed.
- de-Farias, A. K. C. R., & Lima-Parolin, K. D. V. (2007). Crash – No Limite. Uma análise comportamental de preconceitos e comportamentos discriminatórios. Em A. K. C. R. de-Farias, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Skinner vai ao Cinema*. Santo André: ESEtec.
- Dougher, M., Perkins, D. R., Greenway, D., Koons, A., & Chiasson, C. (2002). Contextual control of equivalence-based transformation of functions. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78, 63-93.
- Dymond, S., & Barnes, D. (1994). A transfer of self-discrimination response functions through equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62, 251-267.
- Ferreira, A. D. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.

- França, T. P. (2012). Transferência de Função Aversiva em Classes de Equivalência: Uma Visão Analítico-Comportamental dos Transtornos de Ansiedade. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento, Brasília.
- Gadelha, Y. A., & Vasconcelos, L. A. (2012). Generalização de Estímulos: Aspectos Conceituais, Metodológicos e de Intervenção. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 139-156). Porto Alegre: Artmed.
- Gatch, M. B., & Osborne, J. G. (1989). Transfer of contextual stimulus function via equivalence class development. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 369-378.
- Hanna, E. S., Kohlsdorf, M., Quinteiro, R. S., Fava, V. M., de Souza, D. D. G., & de Rose, J. C. (2008). Diferenças individuais na aquisição de leitura com um sistema lingüístico em miniatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 45-58.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Nova York: Guilford Press.
- Huber, E. R. (2011). *Avaliação do ensino cumulativo de relações entre estímulos musicais sobre a formação de classes, o desempenho recombinaivo e o tocar teclado*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Kastak, C. R., Schusterman, R. J., & Kastak, D. (2001). Equivalence classification by californnia sea lion using class-specific reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 76, 131-158.

- Kohlenberg, B., Hayes, S. C., & Hayes, L. (1991). The transfer of contextual control over equivalence classes through equivalence classes: A possible model of social stereotyping. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 56, 505-518.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991/2006). *Psicoterapia Analítica Funcional* (F. Conte, M. Delliti, M. Z. Brandão, P. R. Derdyk, R. R. Kerbaux, R. C. Wielenska, R. A. Banaco, R. Starling, trads.). Santo André: ESETEc.
- Lynch, D. C., & Green, G. (1991). Development and crossmodal transfer of contextual control of emergent stimulus relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 139-154.
- Marçal, J. V. S. de. (2004). O auto-conhecimento no behaviorismo radical de Skinner, na filosofia de Gilbert Ryle e suas diferenças com a filosofia tradicional apoiada no senso comum. *Revista Universitas – Ciências da Saúde*, 2, 101-109.
- Marçal, J. V. S. de (2010). Behaviorismo radical e prática clínica. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 30-48). Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M. A. (1981). O controle de estímulo sobre o comportamento. *Psicologia*, 7, 1-15.
- Moraes, D. L. (2010). Caso Clínico: Formulação Comportamental. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 171-178). Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, A. L. & Assis, J. A. (2006). Emergência de classes ordinais após o ensino de relações numéricas. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 203-219.

- Oliveira-Castro, J. M., & Oliveira-Castro, K. M. (2001). A Função Adverbial de “Inteligência”: Definições e usos em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 257-264.
- Otero, V. R. L. (2004). Ensaio Comportamental. Em C. N. Abreu, & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: Práticas clínicas* (pp. 205-214). São Paulo: Roca LTDA.
- Ruas, S. A., Albuquerque, A. R., & Natalino, P. C. (2010). Um Estudo de Caso em Terapia Analítico-Comportamental: Construção do Diagnóstico a Partir do Relato Verbal e da Descrição da Diversidade em Estratégias Interventivas. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 179-200). Porto Alegre: Artmed.
- Ryle, G. (1949). *The concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ryle, G. (1945-1946). Knowing how and knowing that: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-16.
- Sério, T. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2002). *Controle de estímulos e comportamento operante*. São Paulo: EDUC.
- Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson, & M. D. Zeiler (Eds.), *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 213-245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sidman, M. (1990). Equivalence relations: Where do they come from? In D. E. Blackman, & H. Lejeune (Eds.), *Behaviour analysis in theory and practice: Contributions and controversies* (pp. 93-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.

- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74, 127-146.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Skinner, B. F. (1953/1981). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1974/2006). *Sobre o Behaviorismo* (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Souza, B. V., Orti, N. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2012). Role-playing como estratégia facilitadora da análise funcional em contexto clínico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamentale Cognitiva*, 14, 102-122.
- Souza, A. S., & Abreu-Rodrigues, J. (2007). Autoconhecimento: Contribuições da pesquisa básica. *Psicologia em Estudo*, 12, 141-150.
- Steele, D., & Hayes, S. C. (1991). Stimulus equivalence and arbitrarily applicable relational responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56(3), 519-555.
- Todorov, J. C. (1991). O conceito de contingência na psicologia experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 47-58.
- Tourinho, E. Z. (1995). *O autoconhecimento na psicologia comportamental de B. F. Skinner*. Belém: Editora Universitária UFPA.
- Verneque, L. (2011). *Aprendizagem de frações equivalentes: Efeito do ensino de discriminações condicionais minimizando o erro e da possibilidade de consulta a dicas*. Tese de Doutorado, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Wolpe, J. (1973/1981). *Prática da Terapia Comportamental* (William G. Clark Jr., trad.) 4ª ed. São Paulo: Brasiliense.