

RESPONSABILIDADE SOB CONTROLE DE REFORÇAMENTO POSITIVO

HÉLIO JOSÉ GUILHARDI¹

Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento

Campinas – SP

Skinner (1991), ao se referir ao “eu responsável” (p. 48), escreveu: ... “as culturas em geral controlam seus membros através de estímulos aversivos, quer como reforçadores negativos, os quais fortalecem o comportamento desejado, quer como punições que suprimem o comportamento indesejado. Assim, as culturas asseguram que seus membros sejam *responsáveis* pelo que fazem, e os membros ‘se sentem responsáveis’.” Mais adiante, no mesmo capítulo (p. 51), Skinner reafirma tal conceito ao escrever: “Examinamos [neste capítulo] vários eus dos quais as pessoas frequentemente falam. Eles incluem: [...] um eu responsável (correlato ao produto de contingências aversivas).” Pode-se concordar com Skinner, admitindo que ele se refere às práticas culturais mais comumente adotadas pela Cultura Ocidental, aquela com a qual se tem tido maior familiaridade e acesso aos padrões comportamentais de controle social utilizados pelas famílias, Escolas, Igrejas, Instituições Governamentais etc. (Pouco se sabe sobre as práticas – contingências de reforçamento – adotadas por comunidades às quais se tem acesso restrito...). Por outro lado, conhecendo de forma abrangente os escritos de Skinner, cabe lembrar a defesa explícita e enfática que ele faz do uso do reforçamento positivo na construção e manutenção de repertórios comportamentais, bem como as críticas explícitas ao uso de controle aversivo do comportamento. Pode-se afirmar que, ao explicitar que o controle coercitivo produz comportamentos responsáveis e condições corporais que os acompanham (sentimentos de responsabilidade), não está defendendo tal prática. Simplesmente relata uma condição observada. Cabe, então, a questão: é possível instalar comportamentos responsáveis e produzir sentimentos de responsabilidade com o uso de contingências de reforçamento positivo? Minha resposta é afirmativa. Skinner, na mesma obra citada, afirmou: “O estado referido como estar de bem consigo mesmo é, aparentemente, uma forte probabilidade de ação e de estar livre de estímulos aversivos. Ficamos ‘impacientes’ para fazer coisas que tiveram consequências reforçadoras e ‘nos sentimos melhor’ num mundo em que não ‘temos’ que fazer coisas desagradáveis.” (p. 114). “Em *Walden Two*,” lembra Skinner mais adiante, “há pouco ou nenhum reforçamento negativo ou punição.” (p. 115). É improvável, para dizer o mínimo, que a utopia skinneriana se propusesse a erigir uma comunidade com indivíduos irresponsáveis! Reafirmo, então, que se pode instalar comportamentos responsáveis com reforçamento positivo e gerar, como componente adicional a eles, manifestações e sensações corporais às quais se dá o nome de sentimentos de responsabilidade. Comportamentos apropriadamente instalados produzem *reforços positivos naturais*, e a pessoa, como consequência, se sente bem

¹ Dezembro/2013; revisto setembro/2016

assim se comportando (“de bem consigo mesma”, repetindo Skinner). Sentir-se bem e sentir-se responsável são sentimentos que podem ser produzidos pelas mesmas classes de contingências de reforçamento positivo. Como isso pode ser feito, então?

As pessoas deveriam evitar o uso de controle aversivo. Aliás, aí está uma máxima que deveria guiar todas as interações humanas! O controle aversivo pode enfraquecer comportamento indesejado se a consequência aversiva for aplicada contingente ao comportamento, se for contínua e intensa. Tais condições não são justificáveis, nem recomendáveis. Adicionalmente, punir o comportamento indesejado não instala, como comumente e de modo equivocado se supõe, comportamento desejado. Assim, punir uma criança em idade escolar, gritando “*Você tirou notas baixas porque não estudou...; Canso de repetir que você tem que fazer as tarefas de casa...; Você tá precisando de um bom castigo!*”, de modo algum ensina o filho a estudar; nem ensina a fazer lições de casa! Finalmente, a Vida não poupa as pessoas de entrarem em contato com eventos e condições aversivas naturais e nem se pode protegê-las continuamente de controle coercitivo de ordem social. Não se tem controle absoluto sobre as consequências sociais do próprio comportamento (mesmo as melhores intenções por parte de quem se comporta não controlam as consequências advindas do outro... as reações daqueles podem ser aversivas!); há eventos aversivos, sociais e não sociais, que atingem qualquer ser humano independentemente de como está se comportando: são consequências chamadas de “não contingentes”, no sentido de que se seguem a algum comportamento, mas não foram produzidas por nenhum comportamento específico emitido pela pessoa (por exemplo, ser atingido por uma bala perdida; ser atropelado na calçada por um motorista alcoolizado, contrair ou desenvolver uma doença incurável, ser desrespeitado por leis abusivas, viver sob governos tiranos etc.); a Natureza, por sua vez, expõe as pessoas continuamente a eventos aversivos. Alguns deles são evitáveis: fuge-se do frio extremo se agasalhando e se aproximando de uma lareira; evita-se queimaduras produzidas pelo sol, se protegendo na sombra; previne-se de uma queda fatal, andando com cuidado e segurando em pontos de apoio etc. Por outro lado, há eventos aversivos catastróficos: um trecho de encosta que desliza sobre uma casa habitada, uma inundação brusca e inesperada, um terremoto destrutivo, um ciclone devastador, uma epidemia etc., em relação aos quais a pessoa, isoladamente, pouco pode fazer para se proteger. No entanto, tanto a Ciência pode ajudar – prevendo os eventos, pesquisando causas e soluções que permitem evitá-los, desenvolvendo soluções tecnológicas que curam (antibióticos), que protegem preventivamente (vacinas), que diagnosticam (tomografia), sistematizando leis que regem os comportamentos de indivíduos e de grupos sociais etc. -, como também as pessoas podem ser ajudadas e protegidas por ações sociais dirigidas à população ameaçada, como orientações preventivas conduzidas por organizações governamentais e não-governamentais, por movimentos sociais de contracontrole em relação a governantes arbitrários, por elaboração de leis democráticas, por ações contra as diversas formas de discriminação etc.

A Análise do Comportamento tem importante contribuição para instalar comportamentos que protegem o indivíduo de danos, através da instalação de duas classes comportamentais: comportamentos de fuga-esquiva (basicamente funcionais

quando o evento aversivo está presente ou existem evidências de que ocorrerá) e comportamentos positivos (basicamente comportamentos que são mantidos por reforço positivo e que têm, adicionalmente, função preventiva – protegem a pessoa de se envolver com eventos aversivos). Assim, por exemplo, uma pessoa que não bebe álcool (ou o faz de maneira moderada), se alimenta de forma saudável, pratica atividades físicas regularmente etc. (pessoas que têm comportamentos responsáveis em relação ao bem estar físico) não precisam se engajar em comportamentos de fuga-esquiva, tais como tratamentos contra a dependência alcoólica, ingerir medicamentos para controlar excessos de colesterol, de açúcar etc. ou para enfrentar doenças orgânicas. No entanto, é importante lembrar que, muitas vezes, o que se chama de reforçamento positivo pode ser um fenômeno indissociável de reforçamento negativo, como se verá nos exemplos a seguir. Assim: programar uma festa com amigos em casa num fim de semana (comportamento que produz reforços positivos) e abandonar os planos de descer a serra em direção à praia, em período de muita chuva (comportamento de esquiva de eventuais deslizamentos de encostas nas rodovias, congestionamentos por longas horas etc.) pode ser um exemplo de comportamentos responsáveis, mantidos de modo complementar por reforço positivo e por reforço negativo. De modo análogo, trabalhar com dedicação e de modo produtivo produz reforços positivos e sentimentos de satisfação, de realização pessoal etc., enquanto, ao mesmo tempo, tais padrões comportamentais evitam que a pessoa fique desempregada e exposta às consequências de viver sem dinheiro para saldar as despesas essenciais do dia a dia e demais eventos aversivos que atormentam um desempregado. Trata-se de interação entre contingências de reforçamento que produzem comportamento de fuga-esquiva e comportamento positivo. Na vida cotidiana é muito difícil separar os efeitos das contingências reforçadoras positivas daqueles produzidos por contingências coercitivas, pois raramente elas ocorrem independentemente. Assim, o aluno que tira nota 10 numa prova responde ao 10 como reforço positivo, ou a nota máxima evita críticas (por não ter estudado com afinco), ou sinaliza que é o melhor da classe (fortalece a competitividade contra seus iguais)? A única maneira de se aproximar da identificação de qual classe de contingências de reforçamento prevalece é saber que sentimentos prevalecem: são de bem-estar, de paz, de satisfação, de liberdade (sentimentos produzidos por reforçamento positivo)? Ou são de alívio, de superação do outro, de empoderamento, de opressão (sentimentos gerados por controle coercitivo)? As pessoas precisam ser ensinadas a observar seus sentimentos, seus pensamentos, suas imagens em cada situação cotidiana, a fim de vir a discriminar a que controles estão respondendo.

O contato inevitável com eventos aversivos, contingentes e não contingentes, não justifica que se subestime as alternativas que a Análise do Comportamento disponibiliza para aumentar a probabilidade de instalar e manter comportamentos através de reforçamento positivo. Assim, pode-se dizer que há um avanço em condições nas quais comportamentos de fuga-esquiva sejam os mais prováveis (apenas aparentemente os únicos possíveis), programem-se contingências de reforçamento positivo, e que as ações sejam reguladas através de interação entre contingências de reforçamento positivas e aversivas e, se possível, que estas últimas sejam excluídas. Pode-se instalar comportamentos refinados – desenvolver maior habilidade comportamental de fuga-esquiva, a fim de se esquivar-fugir de eventos

aversivos (esta é uma forma de definir responsabilidade) ou instalar comportamentos prudentes e eficazes, mantidos por reforçamento positivo, os quais, adicionalmente, removem os riscos de uma consequência aversiva (é outra maneira de definir responsabilidade). Assim, por exemplo, note as possíveis consequências que são produzidas pelos comportamentos do electricista ao trocar a resistência de um chuveiro elétrico, sem desligar a corrente elétrica:

- a. evita o choque (Sav natural) ao manejar o chuveiro sem tocar nos fios com força “viva” (reforçamento negativo natural)
- b. produz elogios por sua “coragem” (reforçamento positivo generalizado social arbitrário)
- c. restabelece o funcionamento normal do chuveiro (reforçamento positivo natural)
- d. sofre um choque ao fazer movimentos imprecisos (punição positiva natural)
- e. é ridicularizado por sofrer o choque (punição positiva social arbitrária)

Por outro lado, atente para as consequências que os comportamentos do electricista produzem quando ele desliga a chave elétrica geral antes de consertar o chuveiro e, desta maneira:

- a. evita a punição, tornando nula a probabilidade de sofrer choque (reforçamento negativo natural)
- b. é elogiado pela prudência (reforço positivo social arbitrário)
- c. é elogiado pela habilidade (reforço positivo social arbitrário)
- d. restabelece o funcionamento normal do chuveiro (reforçamento positivo natural)

Qual dos dois padrões de comportamentos de trocar a resistência do chuveiro poderia ser considerado mais responsável? No primeiro, a responsabilidade é definida pela habilidade de evitar o choque potencialmente presente; no segundo, pela prudência de reduzir para probabilidade zero o risco de sofrer o choque. Por outro lado, o que leva o electricista a optar por um procedimento que envolve risco ou por outro sem risco? O que se pode afirmar é que a operação com risco produz algum nível de ansiedade e, ao final do procedimento bem sucedido, o electricista que evitou o choque experienciou sentimento de alívio. Será esta combinação de sentimentos uma variável relevante para a escolha por um procedimento ou outro? O electricista poderia ser orientado a observar quais consequências prevalecem na seleção dos seus comportamentos. Sugerir a ele que observe as consequências (naturais e sociais) produzidas pelos comportamentos que emitiu, os sentimentos que experienciou etc. não basta. Precisa ser ensinado a ficar sob minucioso controle dos estímulos públicos e encobertos presentes na situação.

O analista do comportamento tem conhecimento de técnicas que produzem comportamentos e sentimentos de responsabilidade *sem o uso de procedimentos aversivos*. Deve priorizá-las na sua atuação e se comprometer a ensinar o uso de tais procedimentos aos membros da comunidade a que tem acesso, com claras justificativas de sua preferência! Quase certamente aquilo que é chamado de

sentimento de responsabilidade, quando produzido por contingências coercitivas, não é o mesmo fenômeno comportamental quando produzido por contingências reforçadoras positivas. Esclarecendo melhor, comportamentos e sentimentos (e estes não são nada diferentes de manifestações corporais produzidas por contingências de reforçamento) produzidos por diferentes contingências de reforçamento (coercitivas, por um lado, e reforçadoras positivas, por outro) não podem ser os mesmos. Primeiramente, há necessidade de definir as ações que são classificadas como comportamento responsável. Em segundo lugar, minimizar a relevância do *sentimento* de responsabilidade e dar-lhe o devido e correto *status*. Não existe sentimento (é apenas um termo, uma palavra); existe sentir. Sentimento (de responsabilidade) não causa comportamento (de responsabilidade). Contingências de reforçamento específicas (que serão apresentadas adiante) produzem comportamentos públicos (operantes e respondentes), bem como comportamentos encobertos (que são outras manifestações corporais respondentes e operantes), os quais compõem duas classes comportamentais inseparáveis e da mesma natureza, as quais nomeamos de comportamentos responsáveis. A comunidade verbal é que denomina – e o faz de forma arbitrária – tais comportamentos de responsáveis. Assim, uma pessoa pontual, ou que cumpre os compromissos e acordos combinados, ou que cuida de sua saúde, ou que cumpre com diligência tarefas que lhe são atribuídas etc. é chamada de pessoa responsável. O que a “pessoa responsável” faz é emitir as classes comportamentais de pontualidade, de cumprimento de compromissos e acordos etc. A pessoa leiga vai além e afirma que a pessoa que emite comportamentos responsáveis “tem responsabilidade”, ou seja, é privilegiada por ter uma entidade interna, inventada, com poder causal que a faz ser responsável (inversamente, aqueles que “não têm responsabilidade” não emitem comportamentos responsáveis.). A excessiva importância que se concede ao *sentimento* de responsabilidade tem origem na concepção mentalista que atribui papel causal aos sentimentos. Tal concepção postula que é necessário instalar, evocar, motivar, promover sentimentos de responsabilidade (e fica a questão não respondida: como fazer isso?), pois eles causarão comportamentos responsáveis (deixo claro que tal conceito *não* é compartilhado pela Análise do Comportamento). Finalmente, é essencial identificar e descrever as contingências de reforçamento das quais os comportamentos e sentimentos “responsáveis” são função. Preliminarmente, podemos definir como comportamento responsável as classes de respostas, basicamente instaladas pela comunidade socioverbal da pessoa, as quais são emitidas sob controle de CRs adotadas pelo grupo social, quando tais CRs visam a produzir reforçadores positivos e a evitar, pospor, minimizar ou eliminar reforçadores negativos para a pessoa que se comporta, para o outro e para instituições sociais. Portanto, têm como metas a sobrevivência e o bem-estar físico e emocional da própria pessoa, a cooperação e o respeito pelo outro e pelas Instituições. Um critério essencial para considerar o comportamento como responsável, de acordo com a presente definição, é que não seja emitido sob coerção social. Assim, um empregado que se comporta da forma esperada pela sua empresa, sob controle de um supervisor atento e exigente, está sob condição coercitiva: emite comportamentos responsáveis por fuga-esquiva, mas pode emitir comportamentos irresponsáveis (procrastinar as atividades, quebrar equipamento, incitar desobediência em colegas de trabalho etc.) quando tais contingências coercitivas não estiverem presentes. Há necessidade de verificar se a

qualidade do desempenho se manteria sob condições de controle amenas no ambiente profissional, social ou exclusivamente sob influência das condições de vida cotidiana. Assim, um pai de família pode trabalhar de modo responsável – mesmo na ausência de qualquer supervisor -, atento ao produto de seus comportamentos profissionais, a fim de manter o emprego e ganhar seu salário. Se lhe perguntarem, dirá que detesta seu emprego (logo, seu comportamento responsável vem sendo mantido por fuga-esquiva). Já outro empregado também se comporta de forma responsável, mesmo sem supervisão direta contínua, mas declara que adora o que faz e que se sente realizado com tudo o que faz. Se lhe fosse oferecido um salário um pouco maior, mas em outra atividade, prontamente recusaria o convite (logo, seu comportamento responsável vem sendo mantido por reforço positivo).

Há inúmeros exemplos de práticas sociais que produzem comportamentos responsáveis. Assim: “Não matarás” é um mandamento que sintetiza uma contingência de reforçamento social coercitiva (se você matar, seguir-se-á alguma consequência aversiva); “Não roubarás” é outro mandamento que antecipa uma contingência de reforçamento social coercitiva (se você roubar, seguir-se-á uma consequência aversiva); “Pague suas dívidas em dia...” é parte de um contrato financeiro em que as partes envolvidas concordam que o descumprimento do acordo dá à vítima o direito de impor uma sanção financeira ou jurídica. Nestes casos, as contingências de reforçamento aversivas são claras. Em outras regras sociais, há aparente controle por reforçamento positivo, que, no entanto, fica sob suspeita após análise mais criteriosa: “Cuide da saúde...” é uma orientação formulada por agências que cuidam do bem-estar físico dos indivíduos, as quais sugerem normas e divulgam informações etc., que – se devidamente cumpridas – protegem a saúde das pessoas (na verdade, aqueles que aceitam as sugestões estão mais sob controle das doenças do que da saúde. Fazer sexo seguro – com camisinha, por exemplo – é comportamento mantido pela presumida prevenção de doenças e não pelo prazer proporcionado pela atividade sexual segura e nem pela saúde preservada); “Amo meus filhos e sinto-me responsável por prover-lhes o melhor...” é um princípio gerado por práticas parentais, as quais criam contingências de reforçamento que instalam comportamentos de amar, de proteger, de cuidar dos filhos com a máxima eficiência (os pais assim se comportam, fundamentalmente, porque é aversivo ver os filhos doentes, fracassando na escola, isolados socialmente, retraídos, tristes etc. e, de modo concomitante, mas secundariamente, por vê-los saudáveis, bem sucedidos na escola, com rica integração social, espontâneos, alegres etc.)... e assim por diante. Inicialmente, os comportamentos responsáveis são instalados e mantidos pela comunidade social, em geral através do manejo de contingências coercitivas; aos poucos, a comunidade esvanece tal controle, substituindo-o por avisos, os quais explicitam consequências aversivas (multas, prisões, reprovações escolares, perda de emprego, perda de bens etc.), quando se dá a omissão do comportamento esperado e algum outro ou alguma Instituição é prejudicada pela omissão. Finalmente, esvanece completamente o controle social quando o único prejudicado é o próprio indivíduo. É animador pensar que todas as contingências coercitivas poderiam ser substituídas por contingências reforçadoras positivas. No entanto, não é fácil implementar tal prática, pois deve incluir projetos preventivos com instalação de comportamentos desejados através de adequada programação do ambiente físico e

social – uma ampla reprogramação da cultura –, tornando mais provável a emissão de classes comportamentais desejadas, instaladas e mantidas por harmoniosa composição de CRs reforçadoras positivas.

Uma reprogramação sociocultural abrangente parece ser apenas um sonho utópico. Mais animador é verificar que é possível num nível micro, por exemplo no contexto familiar, na sala de aula, em ONGs etc. Quem sabe a partir dele – e através de sua expansão – haja significativos e mais abrangentes ganhos sociais.

Seguem-se alguns exemplos de práticas parentais para instalar comportamentos e sentimentos responsáveis no filho, utilizando procedimentos de reforçamento positivo.

Levar Pedro a cuidar do cachorro Sansão (Como tornar Pedro responsável pelo Sansão)

A primeira etapa para levar Pedro a se tornar responsável por Sansão é envolvê-lo com cachorros. Pedro precisa ter contato com cachorros, brincar com eles, aprender a amá-los... até desejar ter seu próprio cachorro. Se a família já possui um cachorro, esta etapa poderá ser mais fácil, desde que os pais promovam interações de Pedro com o animal. Ter um cachorro em casa não produz, necessariamente, uma relação afetiva com o animal. A relação precisa ser ensinada: Pedro precisa, desde pequeno, aprender a acariciar o cachorro, dar-lhe comida (petiscos na boca, por exemplo), ajudar no banho, trocar a água, acompanhá-lo ao veterinário, nos passeios etc. *O cachorro precisa se tornar reforçador positivo para a criança.* A relação afetiva com o animal é construída. Um bom princípio a ser lembrado é: “quem cuida aprende a amar; quem é cuidado retribui o amor”. Ou seja, cuide bem de seu cachorro, que ele fará a parte dele...

Veja algumas etapas do procedimento:

O pai deve se envolver ativamente no processo de instalar comportamentos desejados no filho. As pessoas acham que basta dizer para o filho: “*De hoje em diante você será responsável pelo seu cachorro...*”; “*Espero que você seja responsável com seus compromissos...*” etc. Não se instala *responsabilidade* (agente com suposta função causal, sem existência empírica, inventado), mas sim comportamentos que, pela função que têm, constituem um conjunto ou classe de *comportamentos responsáveis*. Assim sendo, convém destacar que o pai deve: 1. instalar comportamentos de responsabilidade com o cachorro direta e sistematicamente; 2. esvanecer sua ajuda progressivamente (*fading out*); 3. Manter os comportamentos responsáveis, participando intermitentemente de interações entre o filho e o cachorro, até que tais comportamentos sejam mantidos por consequências naturais. Assim, por exemplo, o pai poderia começar da seguinte maneira:

1. — *Pedro, vamos dar comida para o Sansão [cachorro de estimação da família]?*

- *Note como ele abana o rabo e salta de alegria quando vê a gente pegando a vasilha com ração.*
- *Gosto quando você me ajuda a cuidar do Sansão.*
- a. O controle do comportamento do filho pelo pai deve ser gradualmente esvanecido e o comportamento do garoto deve vir a ser controlado, exclusivamente, pelo horário de alimentação, na ausência de qualquer influência advinda de um agente social.
- b. A consequência reforçadora positiva para o comportamento de alimentar Sansão deve ser natural, ou seja, as manifestações de Sansão, tais como: saltar, lambear, abanar o rabo, comer todo o alimento etc.
- c. O pai, periodicamente, deve consequenciar arbitrariamente o comportamento de Pedro, de alimentar Sansão, com elogios, agradecimentos, afagos no filho etc. (reforços sociais positivos arbitrários).
- d. O pai deve instalar no filho comportamentos de observar indícios de saúde ou de doenças em Sansão (“Olhe como o pelo dele está brilhante”; “Veja como corre e salta”; “Veja como está se coçando e perdendo pelo”; “Veja como está mancando” etc.) e relacionar cada estado físico a cuidados, tais como alimentação, higiene, exercícios físicos etc.
- e. O pai deve organizar atividades de interação entre Pedro e Sansão, que sejam reforçadoras para o garoto e para o cachorro: dar banho, escovar, passear com regularidade, levar ao veterinário. Também atividades de cuidados: comprar ração, cuidar do colchão para dormir, levar para a vacinação etc. Para o sucesso deste item, o pai deve participar e fazê-lo com entusiasmo natural! As atividades de interação de Pedro com Sansão se tornarão reforçadoras positivas para Pedro se produzirem reforços positivos arbitrários (elogios, atenção, comentários do pai e de outras pessoas, por exemplo) e naturais (reações de Sansão, reforçadores intrínsecos às atividades, como por exemplo se molhar ao dar banho no animal, sensações corporais agradáveis resultantes das atividades físicas feitas com Sansão etc.). Se, por outro lado, Sansão for desobediente, puxar a guia com muita força, derrubar Pedro ao disparar quando encontrar com outro cachorro etc., então cuidar dele pode ser aversivo. A devida harmonia das atividades deve ser cuidada criteriosamente pelo pai.
- f. O cachorro deve ser ensinado por um adulto (pode ser o próprio pai ou um adestrador) a obedecer comandos, a ter hábitos de higiene, a frequentar apenas os ambientes da casa permitidos, a interagir socialmente com outros cachorros etc. Desta maneira, as interações com o cachorro serão agradáveis, amenas e sem frustrações, nem riscos. As formas de comando e demais normas disciplinares devem ser ensinadas ao garoto, a fim de que se estabeleça entre ele e o cachorro uma hierarquia de comando boa para ambos.

- g. Os comportamentos de Pedro em relação a Sansão não devem ser instalados apenas com instruções verbais (“*Dê comida para Sansão*”; “*Leve Sansão para passear*”...), mas com: 1. modelos comportamentais dados pelo pai; 2. ajuda física para a ocorrência das respostas de cuidados, seguidas de esvanecimento da ajuda; 3. modelagem, basicamente reforçamento diferencial para comportamentos de cuidar progressivamente mais apropriados; 4. instalação de encadeamentos, isto é, sequência de comportamentos padronizados, em horários sistemáticos, em locais bem definidos (a variabilidade só deve ser incentivada em programas recreativos); 5. reforçamento social generalizado sempre que Pedro tomar iniciativas construtivas.
- h. O pai deve programar atividades entre Pedro e Sansão, fornecer informações, dar orientações, solicitar desempenho com complexidade crescente programada, compatível com a idade e as habilidades de Pedro, a fim de tornar Sansão e os comportamentos que emite fontes de reforçadores positivos para Pedro. O pai, no início, deve participar ativamente de todas as atividades com Pedro e Sansão.

Em geral, pensa-se que a responsabilidade é uma atitude (não é!), que faz parte intrínseca da natureza humana (não faz!), que existe em estado latente (o ser humano tem potencial para desenvolver comportamentos e sentimentos responsáveis, mas eles não existem prontos em estado latente. Precisam ser desenvolvidos!) e que cabe aos pais, professores, autoridades etc. apenas e tão somente despertá-la através de avisos, ameaças ou incentivos (tais estratégias não bastam!). Pode-se dizer, enfaticamente, que não é assim! Os sentimentos e comportamentos responsáveis precisam ser instalados, ampliados e mantidos através de ações sistemáticas, progressivamente mais complexas, numa atmosfera de amor e cuidado, com a presença constante de um agente social (pais, professores...) que assuma ativamente tal função e priorize o manejo de contingências de reforçamento positivo, utilizando técnicas de modelagem, *fading in* e *out* de controle de estímulos (o que inclui o esvanecimento de sua própria presença), encadeamentos sistemáticos e modelos adequados que possam ser imitados.

Levar Pedro a colaborar com rotinas dentro de casa
(Como tornar Pedro responsável com a rotina da casa)

A preocupação inicial deve ser levar Pedro a observar que as pessoas se comportam sob controle de objetos fora de lugar e o demonstram arrumando as peças nos devidos lugares, limpando-as, consertando-as etc. Assim, a toalha molhada ficará no chão até que alguém dali a remova e secará mais rapidamente se for estendida e dependurada. Da mesma forma, os armários estão arrumados e as camisetas nas gavetas como resultado de comportamentos de alguém que as dobrou e as ajeitou nos devidos lugares. Por outro lado, os alimentos sobre a mesa na hora das refeições são produtos finais de uma longa cadeia de comportamentos, que se inicia com a compra ou alguma forma de aquisição das matérias-primas e se estende até o preparo, cozimento e exposição da comida pronta na mesa. Ao passar pelo jardim, ou diante de vasos, a

criança deve ser ensinada a olhar e notar a presença de plantas e flores... Sim, é necessário levar a criança a ficar sob controle da existência, da aparência, das cores, dos perfumes, do viço, da desidratação etc. das plantas, pois a mera presença delas não controla o comportamento de vê-las, admirá-las, querê-las bem... Da maneira exposta, todas as rotinas e atividades da casa devem ser apresentadas e a criança deve ser envolvida nelas, desde que garantido que o nível de exigência seja compatível com a idade e as habilidades dela, e as atividades devem ser realizadas com consequências reforçadoras positivas arbitrárias (no início) e precisam levar a criança a identificar as consequências naturais dos comportamentos emitidos, as quais deverão, afinal, ser aquelas que a manterão se comportando. Consequências naturais são aquelas que decorrem da simples emissão do comportamento: comida bem preparada é saborosa (consequência natural); toalha estendida fica seca (consequência natural); planta regada fica viçosa, com folhas verdes e cores vivas (consequências naturais) etc. Os reforços arbitrários, tais como elogios, devem ocorrer, mas de forma eventual, aleatória, embora contingentes a comportamentos emitidos (não contingentes a *promessas* enunciadas pela criança de que emitirá o comportamento que se espera dela). Os modelos dos pais, consequenciando com aprovação, reconhecimento, elogio, os comportamentos um do outro, explicitando qual comportamento produz a consequência social generalizada, são de extrema importância. Assim, dizer “Meu bem, o feijão está delicioso; seu tempero é divino...” é mais educativo do que dizer “Gostei do almoço”, embora esta última frase não seja desprezível. Dizer que o feijão está delicioso se refere ao *produto* dos comportamentos de prepará-lo, mas é um comentário desejável. (Se o objetivo fosse ensinar o filho a temperar o feijão, então as especificações do que deve ser feito teriam que ser precisas...). Veja como é possível ensinar uma criança a se tornar “responsável” com o gasto desnecessário de energia elétrica e desperdício de água no dia a dia da vida doméstica. Pedro desce as escadas na maior tranquilidade. A mãe já sabe... “*Você apagou as luzes do seu quarto e do banheiro? Fechou bem a torneira da pia?*” A resposta é sempre a mesma: “*Ah, mãe, quando eu for dormir apago as luzes e fecho a torneira...*” A atitude da mãe se repete noite após noite: “*Nada disso! Suba já e faça o que é da sua obrigação...!*” Por que a correção da mãe não tem o efeito esperado? Porque Pedro é lembrado de apagar as luzes e fechar a torneira na sala, no andar de baixo. O comportamento desejado não ocorre sob controle do interruptor do quarto e nem da torneira do banheiro. Lá em cima, Pedro “se esquece” do que se espera dele; ele é lembrado onde lembrar tem pouco efeito. O que fazer? A mãe deve subir com Pedro e mandá-lo esperar no corredor na frente da porta do quarto. Ela apaga as luzes e fecha a torneira. Inicia-se, então, o encadeamento de respostas conforme deve vir a ocorrer toda noite. A mãe pede para Pedro fazer o que sempre faz: entrar no quarto, acender a luz; ir até o banheiro, acender a luz; abrir a torneira e escovar os dentes. A mãe ao seu lado. Ao terminar de usar a água, a mãe, diante da torneira, diz: “*Agora feche a torneira... Isso, assim mesmo!*” Em seguida, antes de sair do banheiro: “*Agora apague a luz do banheiro... Isso, assim mesmo!*” Ao sair do quarto: “*Agora apague a luz do quarto... Isso, assim mesmo!*” Ou seja, Pedro é instruído a emitir os comportamentos desejados sob controle (na presença) da torneira, dos interruptores e das instruções da mãe. O procedimento deve ser repetido várias vezes e a mãe vai esvanecendo suas verbalizações até os comportamentos esperados ocorrerem “sem esquecimento” na sua mera presença. Numa fase seguinte, ela pode esperar na porta de entrada do quarto até não precisar mais acompanhar Pedro. Os comportamentos de apagar as luzes e fechar

as torneiras devem, então, ocorrer no ambiente em que devem ser emitidos. Se adequadamente aplicado, o procedimento descrito instalará comportamentos responsáveis em Pedro em relação a poupança de energia elétrica e consumo de água. Tornou-se responsável!

Levar Pedro a cuidar das avencas
(Como tornar Pedro responsável pelas avencas)

Suponha que o pai quer motivar Pedro para cuidar de um vaso de avencas. Há vários objetivos subjacentes a esta atividade: avenca é um ser vivo e descuidar dela pode causar a morte da planta. Adicionalmente, é uma planta muito sensível, precisa de rega diária com quantidade moderada de água, não pode ficar exposta ao sol, nem ao vento, ou seja, exige cuidados contínuos e reage prontamente, de forma positiva, aos bons tratos, e de forma negativa, a descuidos. Cuidar da avenca é uma metáfora que leva à generalização da importância de cuidar bem da avenca, para cuidar bem das interações com as pessoas. Assim posto, veja algumas etapas do procedimento:

- 1.— *Pedro, gostaria que você me ajudasse a cuidar das plantas do nosso jardim. As avencas precisam ser molhadas todos os dias. Vou deixar sob sua responsabilidade cuidar delas.*

- 2.— *Vamos comprar os vasilhinhos com avencas. Sábado pela manhã vamos juntos ao mercado de plantas. Lá as mudas são mais baratas e viçosas. Aproveitaremos para ver as plantas que estão expostas. Há orquídeas lindas... mudas de palmeiras... (O valor reforçador positivo das avencas deve ser construído como parte de tornar reforçador o contato com plantas de modo geral. Um ambiente como um mercado de flores é ideal para iniciar um contato positivo com plantas, suas variedades, os cuidados de que necessitam etc.)*

3. O pai pergunta ao especialista (ou vendedor treinado) em avencas, diante do filho:
— *Quais os cuidados que temos que ter com avencas? Você pode explicar para meu filho? As avencas serão responsabilidade dele...*

4. Agora em casa, com as mudas de avencas...
— *Pedro, você ouviu as recomendações do criador de avencas! Vamos escolher o melhor lugar para dependurar os vasos. O rapaz disse que elas não podem tomar sol e são muito sensíveis ao vento. Onde podemos colocá-las?*

5. — *Vamos dependurar os vasos numa altura em que você possa alcançá-los sem problemas. Este regador plástico azul vai ser usado para regar estas plantas. Vamos*

deixá-lo guardado sempre no mesmo lugar. É muito chato todo dia ter que procurar o regador... Você usa e depois o deixa no mesmo lugar.

6. — *Vou regar os vasos para você ver como se faz. Veja, eu coloco o bico do regador bem próximo da terra, assim a água não esborrifa por todos os lados. Não jogue a água nas folhas, são muito delicadas.*
7. — *Fique de olho durante o dia para ver se, com o movimento do sol, as avencas não ficam expostas a ele. Se tomarem sol, as folhas ficam secas e morrem.*
8. — *Com o tempo, começam a brotar novas folhinhas. Em pouco tempo, nossos vasos ficarão cobertos de folhas verdes... Vai ficar uma beleza!*
9. — *Para você não se esquecer, vamos combinar uma rotina. Você deve molhar as avencas, de preferência, sempre no mesmo horário. Melhor ainda, associe o horário de molhar os vasos com alguma rotina sua. Por exemplo, todos os dias, depois do café da manhã, antes de começar a fazer suas lições da escola. Se preferir, também poderia ser criada uma rotina antes de tomar banho...*
10. Todos os dias (no início do procedimento), o pai deve certificar-se de que a terra dos vasos está úmida e comentar com Pedro. Preferencialmente, chamá-lo para, juntos, certificarem-se de que a rega está correta. A atenção do pai é fundamental para instalar a rotina de cuidar das plantas. Procurar novas folhas brotando é uma forma de ensinar o filho a buscar reforço positivo natural (novas folhas adquirem valor reforçador positivo condicionado natural: são produto de cuidados apropriados...). O pai também deve fazer comentários a respeito do viço das folhas: a cor verde escura, seu tamanho, consistência etc. são indícios de uma planta saudável e tais qualidades das folhas adquirem valor reforçador positivo condicionado natural; as folhas velhas, secas, devem ser cuidadosamente removidas.
11. Caso Pedro se esqueça de regar os vasos, o pai deve – sem críticas – ajudá-lo na tarefa. Tal rotina deve se repetir até que o encadeamento de regar as avencas esteja apropriadamente instalado. O termo encadeamento se refere a uma sequência de respostas que ocorrem numa mesma ordem e sob controle de estímulos específicos. Assim: Pedro acorda, toma café, vai ao banheiro, onde faz sua higiene (um encadeamento com três termos). Ao sair do banheiro, vai até a pia onde está o regador, enche-o com água, se aproxima do vaso de avencas, faz a rega, volta até a pia e devolve o regador ao seu devido lugar (o encadeamento se prolonga por mais seis termos). O encadeamento torna harmônico o comportamento de regar; não ocorre esquecimento... O que ocorreria se o regador não estivesse sobre a pia? O encadeamento seria truncado: haveria necessidade de novas respostas, tais como procurar o regador, atividade que quebraria o encadeamento e daria origem a sentimentos-emoções de frustração, raiva, irritação, impaciência e operantes tais como dizer palavras, culpabilizar (“*Quem foi o desgraçado que sumiu com meu regador...*”) etc. Tal “ruído” no harmonioso desenrolar do encadeamento pode, se ocorrer frequentemente, diminuir a motivação para se engajar no comportamento de regar as avencas. A quebra do

encadeamento no primeiro elo (às vezes, a pessoa molha as avencas de manhã, outras vezes à tarde. Ora antes do almoço, ora após o jantar...) produz esquecimento, irregularidade na frequência de cuidar das avencas.

12. O pai deve esvanecer, pouco a pouco, a supervisão da rotina de cuidar das plantas, recém-instalada em Pedro. No entanto, “curtir” o viço das avencas com Pedro deve se manter intermitentemente. Afinal, a saúde e o desenvolvimento das avencas são reforçadores positivos também para o pai. Identificar que o filho adquiriu o repertório comportamental de bem cuidar das avencas é importante reforçador para o pai. Estarem juntos, lado a lado, compartilhando de algo que lhes é reforço comum é reforçador para ambos!

O procedimento descrito acima, para levar Pedro a colaborar na rotina da casa, inclui os itens essenciais para instalar tais comportamentos. O sucesso do procedimento fundamenta-se em tornar a atividade reforçadora positiva para aquele que vai executá-la. Assim, torna-se importante que o pai ensine o filho a ficar sob controle do produto de seus comportamentos. Aavenca viçosa, de um verde brilhante, cheia de novos brotos etc. é um produto dos bons tratamentos. No entanto, a observação de tal produto não é automática na criança. Ela deve ser ensinada a observar. Assim, frases tais como “*Você viu como as folhas estão verdes? Há poucas folhas amareladas...*”; “*Vamos contar quantos novos brotos estão nascendo?*” etc. leva o filho a ficar ciente do desenvolvimento da planta... Basta acrescentar: “*Ela está assim porque é bem cuidada por você que não se esquece de visitá-la e de regá-la. E isso você faz com amor!...*” Este é o caminho para que o encadeamento de comportamentos se mantenha por consequências naturais geradas pela própria atividade. Assim, são reforços naturais, por exemplo, o viço das avencas, no exemplo ilustrado; uma cama arrumada com a colcha, lençóis etc. devidamente esticados; um chão limpo sem restos de sujeira pelos cantos; uma despensa organizada de forma que os itens iguais fiquem juntos, facilmente localizados; que as lâmpadas queimadas sejam substituídas prontamente; que uma torneira gotejando seja consertada etc. Espera-se que, ao aprender uma tarefa de rotina da casa, o aprendiz generalize seu repertório para outras atividades além daquela para a qual foi diretamente ensinado.

Observação importante! Você pode estar pensando: é muito trabalhoso ser pai! Correto! Ser pai não é *hobby*, é tarefa prioritária e essencial. Não há como oferecer menos para os filhos!

Levar Pedro a estudar sem coerção arbitrária exercida pelos pais
(Como tornar Pedro responsável pelas atividades acadêmicas)

Estudar, fazer lição de casa e outras tarefas escolares são atividades, usualmente, consideradas aversivas (é como se tais atividades fossem intrinsecamente aversivas, assim como é aversivo, em condições naturais, ser atingido por um choque elétrico). Não é bem assim, as atividades acadêmicas podem ser muito gratificantes, e as funções aversivas ou reforçadoras positivas que têm resultam da história de contingências de

reforçamento de cada pessoa. Seria muito desejável que uma criança aprendesse a ter comportamentos e sentimentos responsáveis no mundo escolar, sem estar sob controle de contingências de reforçamento aversivas. Qualquer pai adoraria poder afirmar que seu filho é responsável nas atividades escolares. Eu acrescentaria: principalmente se os comportamentos responsáveis tivessem sido instalados e estivessem sendo mantidos por contingências de reforçamento positivas, com predominância de reforços naturais (ler porque gosta de ler, estudar porque gosta de saber, fazer lições porque gosta de vencer desafios, manter-se em atividades acadêmicas, por períodos necessariamente longos, por ter boa tolerância à frustração e reconhecer que disciplina é pré-requisito para uma vida de sucesso e de satisfação etc.).

Pedro é considerado um garoto responsável com seus estudos. Não se trata de uma qualidade que Pedro apresenta (por ser um privilegiado), enquanto outros não a possuem (aqueles menos dotados), mas trata-se sim de complexo repertório de comportamentos que deve e pode ser sistematicamente instalado, desde que adotados os procedimentos apropriados. Seguem-se alguns dos procedimentos fundamentais (existem outros, mas não é objetivo deste texto apresentar todas as técnicas disponíveis), que servirão como ponto de partida e de referência para pais e educadores interessados em alcançar o objetivo aqui proposto.²

Assim:

1. Familiarizar Pedro, desde bebê, com livros, revistas e demais componentes do universo cultural e educacional, tais como CDs, vídeos, jogos, brinquedos específicos, *games* etc. Assim, por exemplo, expor Pedro a atividades como as que se seguem:
 - a. Contar histórias, folhear livros, descrever as imagens, emitir sons relacionados com as figuras, levar o filho a lugares onde possa entrar em contato real com plantas, animais etc.
 - b. Solicitar que manipule os itens: *“Pedro, pegue o livro com a figura da árvore na capa; ... Com a figura do leão”* etc.; *“Pedro, coloque o vídeo do coelhinho sapeca na TV”* ... *“Ligue o som para ouvirmos o coral dos macaquinhos”* etc.
 - c. Manter-se, parte do tempo, ao lado de Pedro – dando-lhe carinhos – e fazer comentários que coloquem os comportamentos de observar de Pedro sob controle do que está sendo visto ou mostrado. Assim: *“Pedro, veja como o macaco se segura na árvore pelo rabo, sem usar as mãos...”*; *“Nossa, como o elefante é grande! Parece o maior dos animais... Ihh! O dinossauro é maior que o elefante...”*; *“Como a formiguinha é inteligente: ela fala, fala, até convencer o tigre a fazer o que ela quer! Mas ela é muito agradecida quando ele a ajuda!”*; *“Quando ouço essa música fico calmo, dá vontade de me deitar...”*; *“Esta música me deixa alegre, vamos dançar e pular?”*; *“Vamos colorir este desenho”*; *“Vamos fazer recorte de*

² Sugerimos, como leitura complementar o texto PROCEDIMENTOS PARA INSTALAR O COMPORTAMENTO DE ESTUDAR, disponível em http://www.itcrcampinas.com.br/textos_tcr.html

papel”; “Vamos nomear as cores... as formas geométricas...”; “Vamos montar este quebra-cabeça” etc.

Note que interesse (motivação) e habilidades são construídos diligentemente e sistematicamente. Não se deve esperar que a motivação desperte por si, nem que a habilidade tenha geração espontânea: são ambas construções sociais. Gostamos de uma coisa não porque ela é boa; descobrimos que ela é boa em contato com ela e, a partir desse contexto, somos ensinados a reconhecer e a reagir a suas características... Aprendemos a gostar dela e, então, a desejamos. A inversão nas relações de controle faz absoluta diferença: não esperamos que motivação e interesse surjam espontaneamente; atuamos de modo participativo e direcionado para que aconteçam. Tal diferença permite criar motivações e habilidades e não esperar, estático e impotente, que elas se mostrem!

É imensa a gama de atividades que podem ser desenvolvidas e de comentários que podem (e devem) ser feitos... depende da riqueza de repertório dos pais, mas principalmente de sua motivação na relação com o filho! Não são os brinquedos, nem os equipamentos, nem os jogos, nem os DVDs etc. que ensinam, mas sim as contingências de reforçamento positivo, adequadamente manejadas pelos pais, que instalam comportamentos de ver as imagens, de ouvir os sons, de manipular objetos, de observar relações entre eventos, de atribuir-lhes funções reforçadoras positivas ou aversivas, de aprovar, de criticar, de aceitar, de rejeitar, de acolher, de excluir etc. Não cabe aos pais ensinar tudo – nem devem se propor tamanha tarefa, pois ela é impossível, indesejável e desnecessária: o mundo físico e social também deve contribuir para o desenvolvimento da criança. Basta aos pais instalar determinados padrões comportamentais básicos, que se replicarão e se expandirão, se generalizarão, enfim. Uma criança que aprendeu a cuidar de *uma* planta, passará a se interessar por plantas; a que aprendeu a cuidar de *um* animal, se interessará por animais; uma criança que aprendeu a subir escada, se interessará por subir em árvores; uma criança que aprendeu a brincar com esguicho, se interessará em brincar na piscina etc. Mais que se interessar aprenderá a amar, a cuidar, a respeitar... O mundo se torna seu lar, merecendo cuidados, atenção, respeito! Uma boa regra poderia ser: escolha atividades das quais você gosta e envolva-se nelas com seus filhos. Eles aprenderão a amá-las e a amá-lo. Deixe as atividades que lhe são pouco agradáveis para que outras pessoas da convivência da criança – que gostem delas – assumam a ampliação dos comportamentos. Assim, o pai leva ao esporte, ensina pequenos concertos caseiros; a mãe ensina a arrumar o quarto, a dependurar a toalha úmida; a avó conta casos da infância; o tio leva para pescar; amigos levam ao zoológico etc. Tal divisão de tarefas não significa rigidez nos relacionamentos com o filho: “*Isso eu nunca faço, não farei, nem mesmo com meu filho!*”; não significa também que haja tarefas “masculinas”, por um lado, e “femininas”, por outro. Significa, isto sim, que os pais devem ter o compromisso de criar condições para os filhos experimentarem múltiplos contatos com a realidade da vida; se não quiserem fazê-lo, há pessoas do seu convívio que têm prazer em fazer. Assim, um tio apaixonado por artes pode levar seu filho a um museu...; pode ser o primeiro passo para amar artes... Um amigo apaixonado por futebol pode levá-lo para assistir a uma partida ao vivo e, desta forma, perceber que no estádio há muito mais coisas a serem conhecidas e

sentidas do que vendo o jogo pela TV... O vizinho que adora pescar pode ensinar a seu filho as artimanhas de uma pescaria e o necessário respeito à natureza para que os peixes se multipliquem saudáveis... Enfim, seu filho deve ter acesso à oportunidade de aprender comportamentos sociais, físicos e culturais que são próprios para um desenvolvimento saudável, integrado com o meio em que vive. Se necessário, então, os pais devem vencer suas próprias limitações e acomodações e se envolverem com a ampliação do repertório comportamental dos filhos. Muitos exemplos de casos de *bullying* são resultado de déficits comportamentais por omissão dos pais ou por excessos comportamentais instalados por pais pouco sensíveis ao contexto social e escolar dos seus filhos.

Retomando a instalação do comportamento específico de estudar, cabe ensinar uma criança a ler, a compreender aquilo que leu, a criticar – segundo critérios literários, éticos, estéticos, religiosos, científicos etc., de acordo com a comunidade socioverbal à qual ela pertence –, a adquirir tolerância à frustração (a leitura pode não ser agradável o tempo todo; muitas vezes, nos empolgamos e compreendemos um longo texto apenas no desfecho da última página), a ter repertório de disciplina: manter-se sentado por períodos progressivamente mais longos, manter-se sob controle do texto e não sob controle de outros estímulos do ambiente que competem com a leitura, inibir imagens, fantasias e pensamentos que interferem com o material textual... Há muito repertório comportamental denominado de pré-requisito a ser instalado, conforme alinhavados acima, que se tornam ferramentas essenciais para o complexo comportamento de estudar! A partir daí, o aprendiz poderá escolher aquilo que vai ler, quanto vai ler, o que aprenderá com a leitura etc. Cabe aos pais e professores ensinar a ler e a amar a leitura. A partir daí, o aprendiz poderá superar o mestre. De maneira coerente com os comentários acima, o “mestre” deve amar leitura, deve fazê-la com o filho com entusiasmo, deve encenar episódios lidos (“O leão rugiu”, assim está escrito no livrinho de história; o pai pode fazer pose de leão e simular um rugido!... Faz toda a diferença.). O mesmo raciocínio se aplica à instalação de outras habilidades e interesses!

2. Atribuir à escola e a todas as pessoas e atividades que lhe são inerentes (professora, auxiliar, funcionários, diretor etc.) a mesma importância e atenção que se dá à família (a escola é uma extensão da família), mantidas diferenças de grau, não de natureza (não se ama a professora como se ama a mãe, por exemplo, mas a professora deve ser respeitada, valorizada e... amada!). Na escola, espera-se a continuidade dos comportamentos aprendidos em casa – generalização para diferente contexto e para outras pessoas –, cabendo à instituição escolar ampliar o repertório específico que lhe compete, qual seja aprendizagem escolar e repertório comportamental social com outras crianças. Amar aprender, respeitar regras institucionais, portar-se com disciplina, tolerar frustrações, respeitar e valorizar o outro, executar tarefas acadêmicas, ler, escrever, participar espontaneamente das atividades propostas pela escola etc. são classes de comportamentos que começam a ser instalados em casa... mas que se expandem e se consolidam em contextos fora do lar. A escola é aliada da família.

3. Aprender a estudar³ envolve várias classes de comportamentos, as quais pais e professores devem instalar de modo complementar, cooperativo e harmônico. Assim, a criança deve ficar sob controle das instruções e informações orais do professor, das informações do texto escrito, das questões que lhe são propostas, das tarefas que lhe são solicitadas. Aprender inclui múltiplas habilidades, tais como:
- a. repetir as informações transmitidas na ausência do texto (memorizar). Memorizar é um comportamento em geral desprezado em favor de compreender. Equívoco: deve-se compreender e memorizar, como habilidades comportamentais que se complementam. Assim, “*Adorei um filme que vi neste final de semana... Não me lembro o nome, nem sei dizer quem foram os atores, não prestei atenção em quem é o diretor...*” pode ter alguma, mas não muita relevância...;
 - b. formular conceitos: isto implica incluir informações específicas solicitadas de múltiplas formas, numa mesma classe de estímulos (considerada correta) e excluir outras informações, solicitadas de múltiplas maneiras, da classe de estímulo anterior, compondo outra classe de estímulos (considerada incorreta). Assim, por exemplo, pode-se ensinar um conceito-abstração simples como separar objetos de diferentes formas e tamanhos em grupos da mesma cor: vermelho, verde, azul etc. (conceitos de cor); como ensinar conceitos-abstrações mais complexos, tais como seres vivos podem ser distinguidos como animais, plantas, pluricelulares, unicelulares, perigosos, ameaçadores etc.; até seres humanos *diferem* quanto a raças, cor da pele, formato de olhos, orientações sexuais, ideologias, mas são *iguais* quanto aos seus direitos, ao respeito que lhes devemos, ao acesso que devem ter ao trabalho, à educação, à saúde etc.
 - c. generalizar o conhecimento para novos contextos e situações e, desta forma, ser capaz de criar novos exemplos de informações, de apresentá-los de forma criativa, ou seja, exibindo variabilidade comportamental que produza reforços positivos (variabilidade aleatória, que sofra extinção ou produza consequências aversivas não contribui consistentemente para a aprendizagem);
 - d. pesquisar em várias fontes, sem supervisão direta do professor, temas considerados relevantes e que merecem ser ampliados, aprofundados etc. além do enfoque dado na disciplina. Adicionalmente, envolve sistematizar o conhecimento, questionar a metodologia de aquisição daquelas dadas informações, bem como as conclusões dos autores, fazer relações entre diversas informações – até mesmo

³ Não vamos considerar nesta seção os comportamentos de pré-requisito para estudar, tais como manter-se numa mesma atividade por tempos razoáveis sem necessidade de monitoramento social; atender as instruções dadas pelo coordenador da atividade (professor, pais etc.) e pelas regras dos jogos ou tarefas; cooperar com os demais participantes na condução da atividade; manter-se atento ao que a atividade exige; organizar o ambiente onde ocorrerá a atividade, bem como o material que será usado etc., uma vez que tais comportamentos devem ser, preferivelmente, instalados em outras atividades, como montar quebra-cabeças, construir objetos com legos, assistir a filmes, brincar com jogos eletrônicos, auxiliar em atividades da rotina doméstica etc. Espera-se que uma vez instalados, os comportamentos de pré-requisito sejam emitidos por generalização para o ambiente escolar em atividades acadêmicas.

entre aquelas que são antagônicas –, de tal maneira a demonstrar oralmente e por escrito domínio do conteúdo estudado. Pesquisar e sistematizar vai além das habilidades do aluno de repetir as palavras dos textos e dos professores, portanto.

4. Conhecer (e aprender) deve ser comportamento mantido pelas consequências naturais da descoberta, da aprendizagem, e não por consequências arbitrárias. Estas podem ser usadas no início dos processos de aprendizagem, mas devem ser esvanecidas o mais brevemente possível.
5. Instalar permanente interesse por aprender e pelos comportamentos que envolvem o processo de aprendizagem. Querer saber deve ser uma atitude *cotidiana*, a cada instante da vida, em tudo o que cerca a criança, e não uma postura apresentada exclusivamente na escola, em relação a material acadêmico. A criança deve ser ensinada a se maravilhar com tudo aquilo que a cerca, a fazer perguntas e a buscar respostas. Comece estimulando seu filho a perguntar. Como? Respondendo com interesse, paciência e calma a todas as perguntas que ele faz. Se estiver ocupado, diga isso a ele e depois retome o assunto por ele apresentado (o mais rapidamente possível).
6. Estudar com o filho? Sim, a vida inteira! Estudar *com* não é a mesma coisa que estudar *pelo* filho. No início da instalação dos hábitos de estudo, os pais devem estabelecer forte e sistemático controle sobre os comportamentos de estudar: lembrar ao filho que é horário para iniciar as tarefas e os estudos; organizar um ambiente apropriado para isso; certificar-se de que ele tem todo o material – livro, caderno, lápis, borracha etc. – à mão; auxiliá-lo na solução de dificuldades, com auxílio mínimo necessário; certificar-se de que está aprendendo: deixe-o fazer e confira o resultado; deixe-o ler e faça perguntas sobre o material lido, a fim de verificar o grau de compreensão na ausência do texto etc. É fundamental que a presença e a ajuda dos pais se esvança de forma sistemática, de tal maneira que, paulatinamente, *todos* os elos da longa cadeia de respostas compreendidas no comportamento de estudar ocorram sob controle do ambiente de estudo (horário, local, livros, cadernos, tarefa, duração necessária para fazer tudo que for preciso...) e não sob controle da mãe ou do pai. Deve-se *chegar* a tal nível de desempenho de estudar; não se deve esperar que assim ocorra desde o início. O repertório de estudar deve ser instalado, ou seja, os pais não devem “lembrar” o filho de que ele deve estudar, nem certificar-se de que ele fez a lição... Só faça isso no início da vida escolar dele, mas com moderação. Estar presente não é a mesma coisa que estar *sempre* presente; ajudar nas tarefas não é *fazer as tarefas*. Assim, os pais devem *instalar* todos os comportamentos envolvidos no que se espera do filho, desde o início da vida dele – e nesta etapa do desenvolvimento da criança, a qual pode se estender por alguns anos, devem fazer com e pelo filho –, mas tendo claro que a presença e a atuação deles deve se esvanecer paulatinamente até alcançar o estágio em que se interessam pelo que o filho está aprendendo, participam de algumas atividades (perguntando, aprendendo com ele, oferecendo sugestões, acrescentando informações etc.), mas o filho é autônomo para estudar e aprender. Volto, porém, a insistir: o que se espera do filho em relação ao estudo – iniciativa, interesse, comprometimento, autonomia, satisfação pelo que está fazendo, variabilidade (encontrar novas e melhores formas de fazer), questionamento,

compreensão daquilo que faz e do porquê faz, pesquisa etc. deve ser aquilo que se espera dele em *toda e qualquer atividade cotidiana que se lhe apresente*. A expressão “o que se espera do filho...” não deve ser entendida como espera passiva (é ilusório pensar: “O potencial para fazer está dentro do meu filho. Cabe a ele desenvolvê-lo.”), mas compreendida como o compromisso ativo de ver convertido em comportamentos públicos e encobertos o longo, cuidadoso e sistemático processo de ensiná-lo a assim se comportar. O correto é pensar e proceder conforme o seguinte conceito: o potencial para fazer está no meu filho, mas cabe a mim atuar ativamente para transformar o potencial em comportamentos e sentimentos apropriados!

Volte ao conceito central deste texto: a Análise do Comportamento não lida com *responsabilidade*, mas com a instalação e manutenção de *comportamentos* responsáveis. Decorre dessa constatação empírica que os comportamentos responsáveis são regidos pelas mesmas leis que regulam quaisquer outras classes de comportamentos. Assim, nas páginas que se seguem, os princípios e procedimentos descritos se aplicam à construção de um repertório comportamental de “responsabilidade”. Ao falar em instalar comportamentos e sentimentos, é necessário explicitar que isso se faz pelo adequado manejo de eventos antecedentes e consequentes às atividades da pessoa. Comportamento resulta de inter-relação entre os três termos: antecedentes, respostas (ou ações) e consequências. Para fins didáticos, conceitos e procedimentos que visam instalação e manutenção de comportamentos serão apresentados em duas unidades a seguir.

Instalação de comportamento pelo manejo de eventos antecedentes

O manejo do antecedente do comportamento pode fazer muita diferença na instalação e manutenção do comportamento de interesse.

1. **Regras.** O comportamento pode ser influenciado por regras e autorregras. “Regras são estímulos verbais antecedentes que podem descrever contingências, isto é, que podem descrever o comportamento a ser emitido, as condições sob as quais ele deve ser emitido e suas prováveis consequências. Por esta definição, instruções, avisos, orientações, conselhos, ordens, leis etc. seriam exemplos particulares de regras, uma vez que todos podem descrever contingências.” (Paracampo e Albuquerque, 2005, p. 228). As regras podem ser formuladas e apresentadas pelo falante ao ouvinte ou elaboradas pelo próprio ouvinte (que, neste caso, se comporta como falante e ouvinte). Neste segundo caso, fala-se em autorregra⁴. Skinner (1969) faz uma

⁴ Os processos comportamentais subjacentes à elaboração de regras e autorregras são os mesmos. A principal diferença é que a regra é uma construção socioverbal, como tal externa ao indivíduo. A autorregra é uma construção individual: o próprio indivíduo, exposto a múltiplas interações com o ambiente socioverbal e físico, a elabora. Assim: se uma criança ouve da mãe “*Se você puxar o rabo do Sansão, ele vai morder você*” (regra), ela pode não tocar no rabo do cachorro. Seu comportamento de acariciar o cachorro sem puxar e nem mesmo tocar o rabo do Sansão está sendo governado pela regra

distinção entre comportamentos que são selecionados pelas consequências (o comportamento ocorre e produz consequências que o selecionam) e comportamentos que são evocados pelos antecedentes. Assim, “para ser classificado de controlado por regras, o comportamento estabelecido por uma regra tem que ocorrer independentemente de suas consequências imediatas. Isto não implica que o comportamento de seguir uma regra não possa ser afetado pelas consequências imediatas por ele produzidas. Pode, mas quando isso ocorre, este comportamento deixa de ser controlado pela regra e passa a ser controlado pela interação entre a regra e as consequências imediatas por ele produzidas ou a ser controlado por suas consequências imediatas.” (Albuquerque *et al.*, 2004, p. 410). O seguinte trecho extraído de Paracampo e Albuquerque (2005) explicita de forma clara esta distinção:

[...] “pode-se dizer que um comportamento é controlado por regras quando o comportamento que se segue à apresentação de uma regra é o comportamento previamente especificado pela regra e ocorre na presença dos estímulos descritos pela regra (quando estes forem os casos), independentemente das consequências imediatas que seguem este comportamento. Pode ser classificado de controlado por contingências, quando o comportamento é estabelecido por suas consequências imediatas, independentemente de uma descrição antecedente das próprias contingências. E pode ser classificado de controlado pela interação entre regra e contingência, quando é estabelecido por uma regra e sua manutenção depende de suas consequências imediatas. Um exemplo do primeiro caso seria o da criança que aprendeu a não tocar em tomadas porque lhe disseram que tocar em tomadas dá choque. Já um exemplo do segundo seria o da criança que aprendeu a não tocar em tomadas porque quando tocou em tomadas pegou choque. E do terceiro seria o da criança que aprendeu a não tocar em tomadas tanto porque lhe disseram que tocar em tomadas dá choque, quanto porque quando tocou em tomadas pegou choque.” (p. 229).

O antecedente pode ser uma regra apresentada pelo falante, que explicita claramente todos os termos da tríplice contingência. A clareza da inter-relação entre os três termos permite ao ouvinte compreender e avaliar melhor as consequências do comportamento que a regra propõe que deve ser emitido. Assim, por exemplo, o pai pode dizer para o filho adolescente: “*Domingo faremos um churrasco aqui em casa*” (o pai apresenta o antecedente); “*gostaria que você cuidasse do carvão: coloque o saco de carvão no sol lá pelas dez horas, para evaporar toda a umidade e ele ficar bem seco*” (o pai especifica a resposta); “*assim ficará mais fácil acender o fogo*” (o pai explicita a consequência). “*Ah!... Quase me esquecia: rasgue o papel do pacote e deixe uma abertura para que a umidade evapore e saia...*” Note que, ao explicitar a razão pela qual o saco deve ficar aberto e exposto ao sol, aumenta-se a probabilidade de o ouvinte não se esquecer deste elo do encadeamento comportamental. O comportamento de seguir a regra pode ser mantido pelo agente que expõe a regra

explicitada pela mãe. Se, no entanto, a criança puxa o rabo do cachorro e este rosna e se mexe bruscamente, assustando-a; mexe novamente e o cachorro lhe dá uma mordida, ela própria pode dizer: “*Se puxar o rabo do Sansão, ele morde.*” Nesta segunda alternativa, a criança formulou uma regra, a partir de seu contato direto com o cão, sem nenhum modelo ou verbalização da mãe. Trata-se de uma autorregra que, a partir daí, passa a controlar o comportamento da criança antes que ela toque no rabo do cachorro.

(no presente caso, o agradecimento, os comentários positivos do pai) e, adicionalmente, pelas consequências reforçadoras naturais (por exemplo, o carvão acender prontamente!). Uma vez aprendida a regra, em outras ocasiões o comportamento poderá ser emitido pelo filho na ausência do pai e bastará a consequência natural para mantê-lo. Outro exemplo: *“Pedro, coloque a toalha para secar após o banho. Pendure-a bem estendida... a evaporação da água é mais rápida quanto maior for a superfície exposta à evaporação.”* Provavelmente, a toalha não será colocada para secar enrolada como uma trouxa de roupa... A regra inclui instrução e pode incluir modelo: sua maior eficácia provém da explicitação das inter-relações entre os três componentes da tríplice contingência. Não induz apenas a fazer, mas a saber por que fazer de determinada maneira. Uma boa regra é uma forma de expor um conceito ou uma lei científica. Nem sempre uma regra descreve contingências de reforçamento de forma correta ou precisa. A regra pode ser uma formulação supersticiosa que descreve interações entre ambiente e respostas que são meras relações especulativas (por exemplo, um evento segue-se a outro, mas sem que haja entre eles qualquer interação funcional), ou fruto de superstição, ou tradição transmitida oralmente, ou resultado de experiências desagradáveis vivenciadas por quem elabora a regra etc. Assim, por exemplo, atente para a falta de apoio empírico para as regras que se seguem: *“Filho, não saia na chuva porque você vai se resfriar”*; *“Não misture leite com manga porque dá dor de barriga”*; *“Não tome sorvete no inverno, que dá dor de garganta”*; *“Não suba em árvore, que você pode cair e quebrar o braço”*; *“Não aponte estrelas com o dedo, que nasce verruga”* etc. Eventualmente, há algumas coincidências – sem que haja relação causal entre os dados – uma criança toma chuva, já estava com início de gripe ou resfriado e, depois da chuva, a doença se expressou com sintomas evidentes etc., que dão apoio às regras supersticiosas. As leis científicas e os conceitos formulados a partir de evidências experimentais (derivados do metódico uso de atitudes da Ciência Experimental) são as regras mais confiáveis, não obstante possam não ser definitivas.

O que se propõe, afinal, é que o pai, ao instalar um comportamento no filho, dê preferência ao uso de regras que explicitem os três termos das contingências de reforçamento, de tal forma que o comportamento do filho fique sob controle das características do evento e não, exclusivamente, da verbalização do pai. Nenhuma descrição verbal de qualquer evento inclui todas as características e particularidades do fenômeno de interesse, como podem ser captadas pela interação ao vivo. Há importantes diferenças entre fazer e se deixar modelar pelas consequências e se comportar sob controle de regras. No entanto, descrever o evento aumenta o grau de controle do fenômeno sobre o observador. Assim, por exemplo, se a criança tenta empilhar um conjunto de cubos de diferentes tamanhos, a lei da gravidade produzirá a melhor seleção de comportamentos de empilhar. Se, adicionalmente, alguém disser: *“Se você colocar os blocos maiores embaixo, a pilha ficará mais estável”*, tal instrução facilitará o desempenho na tarefa. Outras instruções poderão ser acrescentadas; caso sejam seguidas, a pilha se manterá e mais blocos serão empilhados; se não forem atendidas, a coluna despencará. A interação dos dois procedimentos (seleção pelas consequências e controle pelos antecedentes) pode produzir melhor controle sobre o comportamento da criança. Em última instância, é desejável que o comportamento fique sob o controle mais natural possível, evitando-se estratégias arbitrárias. Mas o

comportamento verbal do pai, do professor etc. facilita o acesso ao controle natural. O uso de regras, porém, deve garantir que a pessoa esteja habilitada, conforme explicitado linhas acima, para emitir o comportamento esperado. Espera-se que o controle pelas regras seja substituído pela seleção produzida pelas consequências (exceto em condições nas quais a exposição às consequências seja impossível ou desaconselhável). Matos (2001) explicitou assim:

“Quando vejo, mais adiante na rua em que estou dirigindo meu carro, um acidente de trânsito com vários carros parados em volta, em geral paro o carro, analiso a situação e tomo uma via alternativa para chegar onde pretendo, evitando o local do acidente. A isso se diz controle por contingências naturais. [Neste caso] dizemos genericamente que o antecedente é um estímulo discriminativo. Quando, na mesma situação, eu vejo uma placa de trânsito dizendo ‘Tráfego interrompido a 500 metros. Utilize o desvio’, eu analiso a situação e tomo uma via alternativa para chegar onde pretendo, evitando, assim, o local onde há problemas. A isso se chama controle por contingências culturais, ou mais especificamente, controle de comportamento por regras. [Neste caso] dizemos que o estímulo discriminativo é uma regra ou instrução.” (p. 52).

“Skinner (1966) denominou o comportamento sob controle direto pelas contingências (isto é, o comportamento modelado) de ‘comportamento modelado por contingências’, e o comportamento sob controle direto por instruções [ou regras] de ‘comportamento governado por regras’, ao mesmo tempo em que identificava neste segundo caso *duas respostas* sob controle de duas situações. Em nosso exemplo do motorista cauteloso, podemos identificar essas duas respostas e seus antecedentes: a resposta motora de desviar o carro por uma via alternativa (resposta modelada por e sob controle de contingências naturais), e a resposta de obedecer as instruções contidas na placa de aviso (resposta sob controle de contingências sociais). Ou seja, a resposta de *dirigir* e a de *obedecer sinais de trânsito*. Assim, além da resposta instruída (de obediência à regra 1), mantida por contingências sociais, temos a resposta de executar o comportamento especificado pela regra (em geral um desempenho motor modelado por contingências naturais).” [A autora supõe que o comportamento de dirigir foi previamente instalado no motorista.] “Dizemos, ainda, que o comportamento controlado por regras produz consequências ditas *instrucionais* típicas (aprovação social) e consequências ditas *colaterais* (colaterais em relação à resposta sob análise, a resposta instruída). No nosso exemplo, entre essas consequências colaterais podemos identificar ‘evitar acidentes ou multas’ e ‘chegar mais cedo ao local de destino!’” (p. 53). [Paracampo e Albuquerque (2005) lembraram em nota à p. 237, que as duas classes de consequências foram denominadas de instrucional e colateral por Cerutti (1989).]

Ainda Paracampo e Albuquerque (2005) destacaram que Zettle e Hayes (1982) deram origem à classificação de seguimento de regras em duas unidades funcionais: “*pliance*” (aquiescência) e “*tracking*” (rastreamento) (p. 230). Paracampo e Albuquerque (2005) assim escreveram sobre a classificação de Zettle e Hayes (1982): “De acordo com esses autores, *pliance* é o comportamento controlado por regra (a regra nesse caso é denominada de *ply*) sob controle de uma história de consequências mediadas socialmente para o comportamento que corresponde ao

especificado pela regra;” [Tal consequência, portanto, depende do comportamento do outro, ou seja, é produzida por *mediação social*.] “ e *tracking* é o comportamento controlado por regra (a regra nesse caso é denominada de *track*) sob controle de uma história de correspondência entre a regra e as contingências controladas pelo comportamento especificado pela regra.” [Nesta categoria comportamental, a consequência é produzida pelo comportamento emitido e independe, portanto, de qualquer ação social.] (p. 230).

Desta maneira, explica Matos (2001),

“Um comportamento aquiescente é aquele que essencialmente depende de contingências sociais (sou reforçado diretamente por seguir, por me conformar com a regra); um comportamento de rastreamento depende essencialmente da correspondência entre o comportamento verbal e eventos ambientais [em particular, as consequências produzidas pelo comportamento explicitado pela regra]. Uma norma, uma lei ou costume controlam comportamentos de aquiescer; uma instrução ou uma descrição de um trajeto controlam comportamentos de rastrear.” (p. 61)

Paracampo e Albuquerque (2005) prosseguem:

“Para Hayes e cols. (1989) a forma do comportamento não é suficiente para que seja possível identificar se um dado exemplo de seguimento de regra deve ser classificado como um exemplo de *pliance* ou de *tracking*. Segundo esses autores é preciso identificar que variáveis estão mantendo o comportamento. Por exemplo: se uma mãe diz a seu filho: ‘Tome o remédio para você melhorar da tosse’ e a criança segue esta regra [ou instrução, ou ordem] sob controle das consequências mediadas pela mãe ou por outras pessoas em contato com a regra (por exemplo, se a criança segue esta regra porque no passado o comportamento de não seguir regras similares foi punido com repreensão), isto é um exemplo de *pliance*. Por outro lado, se a criança segue esta mesma regra sob controle de consequências naturais produzidas pelo próprio seguimento da regra (por exemplo, se a criança segue esta regra porque no passado o comportamento de seguir regras similares fez cessar a tosse), isto é um exemplo de *tracking*. A distinção feita por Zettle e Hayes (1982) entre *ply* e *track* é, portanto, consistente com a distinção funcional feita por Skinner (1974), entre ordem e conselho. Assim, considerando os dois exemplos apresentados anteriormente, poder-se-ia dizer que no primeiro exemplo a regra estaria funcionando como uma ordem e, no segundo, como um conselho.” (p. 230).

O que se pode concluir destas considerações teóricas é que os pais podem e devem usar regras como parte dos procedimentos de instalar comportamentos em seus filhos. Veja alguns exemplos:

— *Pedro, você deve molhar o vaso de avencas dia sim, dia não.* (A regra especifica o comportamento a ser emitido e sua frequência. Não especifica as consequências produzidas por se comportar de acordo com a regra ou não.)

Seguem-se quatro possíveis consequências implícitas (apesar de não explicitadas) na regra:

- a. — *Se você se esquecer de molhá-las, as avencas vão secar!* A regra explicita a consequência natural decorrente da falha na emissão sistemática do comportamento de regá-las. Espera-se que tal consequência seja aversiva para Pedro, mas pode não ser... Neste caso, haverá necessidade de o pai instalar a função aversiva. No início a consequência será arbitrária, mediada socialmente. Assim, o pai poderá mostrar ao filho uma planta seca, sem vida, e dizer: “*Veja que judiação... uma planta morta! Ela não foi bem cuidada; não deve ter se sentido amada por ninguém. Não lhe deram água, não a protegeram do sol...*” A repetição dessa classe de modelo verbal pode tornar aversivo para o filho ficar sob controle de plantas mal cuidadas! A partir deste ponto, plantas secas tornam-se estímulos aversivos naturais. Nesta alternativa, não há procedimento para instalar o comportamento desejado: regar sistematicamente a planta.
- b. — *Se fizer direitinho, as avencas vão ficar viçosas e os vasos ficarão lindos.* A regra explicita a consequência natural da emissão sistemática do comportamento de regá-las. Espera-se que tal consequência seja reforçadora positiva para Pedro, mas pode não ser... Neste caso, haverá a necessidade de o pai instalar a função reforçadora positiva. No início a consequência será arbitrária, mediada socialmente. Assim, o pai poderá mostrar a planta viçosa para o filho e dizer: “*Veja que planta linda! Ela deve se sentir feliz por ser bem cuidada. Ela deve se sentir amada por quem lhe dá água, a protege do sol...*” A repetição desta classe de modelo verbal pode tornar reforçador para o filho ficar sob controle de plantas bem cuidadas! A partir deste ponto, plantas viçosas tornam-se reforços naturais. Adicionalmente, o pai deve instalar comportamentos de cuidar de alguma planta, através de instrução verbal e modelo. Assim: “*Vamos adotar uma plantinha. Nós dois vamos cuidar desde hoje de um vaso com uma planta e vamos vê-la linda e viçosa...*”
- c. — *Se você molhar as plantas, poderá brincar à noite com seu iPad.* A regra explicita a consequência social arbitrária com função de reforço positivo, produzida pela aquiescência às ordens e não faz nenhuma menção às consequências naturais... Reforçamento positivo arbitrário.
- d. — *Se você se esquecer de molhar as plantas, não poderá brincar à noite com seu iPad.* A regra explicita a consequência social arbitrária com função aversiva produzida pela não emissão do comportamento e não faz nenhuma menção às consequências naturais... Punição negativa arbitrária.

As duas últimas consequências devem ser evitadas porque – mesmo que o comportamento desejado seja emitido – o controle de estímulos é externo à própria atividade e torna o filho alienado da razão mais importante de regar as avencas: o desenvolvimento saudável da planta! Comportar-se sob controle das consequências sociais providas do pai (na alternativa c, supostamente reforçadora positiva; na alternativa d, supostamente aversiva) apresenta exemplos de comportamentos de aquiescência. No entanto, uma criança não deve ser apenas obediente! A primeira alternativa pode ser usada, a fim de tornar a criança ciente de danos que pode causar em plantas, animais, objetos, pessoas e a si mesma como resultado de seus comportamentos (por não emití-los ou por emití-los em excesso!). Neste caso, a

consequência explicitada na regra é social, porém descreve uma consequência natural (supostamente aversiva). Se o pai não aplicar nenhuma outra consequência (social) e a única consequência for a decadência da planta, então o comportamento é de rastreamento se a criança ficar sob controle da consequência (planta seca). No entanto, planta seca pode não ter função aversiva, pode nem mesmo ser notada pelo filho. Por isso, as verbalizações do pai se fazem necessárias num primeiro estágio de aprendizagem. Dentre as quatro alternativas, a melhor é a segunda. No entanto, o pai, no início do procedimento, deve aumentar a probabilidade de o comportamento ocorrer. Assim, por exemplo, telefonando ou mandando uma mensagem – de preferência bem-humorada, cordial – lembrando o filho sobre a tarefa, tal como: “*Oi, filho, não se esqueça de nossa ‘verdinha’. Ela também tem sede!*” Adicionalmente, ao chegar em casa, ir com o filho ver o vaso, certificar-se de que a terra está úmida e fazer algum comentário positivo: “*Você está cuidando de nossa filhota com amor!*” Tanto o controle pelo antecedente – a regra ou instrução -, como pelo consequente – o elogio e a companhia do pai até o vaso – devem ser esvanecidos, até que o comportamento explicitado pela regra se mantenha pelas condições naturais, sem nenhum controle social programado. Nas condições assim descritas, a instalação e a manutenção do comportamento de Pedro se dá por aquiescência na primeira fase do procedimento, na qual as consequências do comportamento são mediadas por um agente social (o pai, neste exemplo). Com o esvanecimento do antecedente (o pai deixa de explicitar a regra) e das consequências sociais (o pai não elogia mais o comportamento do filho e nem o acompanha mais para observar o desenvolvimento da planta), então o comportamento é de rastreamento. Trata-se de um exemplo didático; o mais natural é que o pai se mantenha interessado pela planta e pelos cuidados que o filho dispensa a ela. Mais precisamente, as consequências sociais provindas do pai se tornarão intermitentes. Não obstante, deve-se ter como objetivo que a consequência principal para a manutenção do comportamento de regar a planta deve ser a consequência natural: o vigor das avencas! É um exemplo de transferência do controle social e arbitrário de um comportamento, para o controle natural!

2. *Instrução* verbal específica o que deve ser feito e qual a consequência para o comportamento. O que se espera é que, ao seguir a instrução, o aprendiz tenha acesso ao reforço. Por exemplo, pode-se ler no manual de instruções de um fogão a gás com dispositivo elétrico automático para produzir faísca: “Para acender a chama, pressione e gire para a direita o botão correspondente à boca que deseja acender e o mantenha pressionado por cinco segundos”. Se a instrução for seguida, a chama se acenderá e, assim, o comportamento de seguir a instrução se manterá pela consequência natural com função de reforço positivo, qual seja a chama acesa. Para comportamentos simples, a instrução pode bastar. (Pode-se argumentar, com razão, que tal instrução tem função de regra e que o comportamento é de rastreamento.)

Se Joãozinho, que está aprendendo a cuidar de seu cachorrinho, observa que a vasilha de água está vazia e vai enchê-la, exibe um comportamento sob controle de contingências (vasilha vazia é a ocasião em que o comportamento de enchê-la com água, se emitido, produzirá reforço natural: acesso bem sucedido do cachorro à água). Por outro lado, se a vasilha vazia não controlar seu comportamento e o pai, então, lhe disser: “*Joãozinho, o cachorro está sem água. Veja a vasilha vazia... Ponha água para*

ele!”, o comportamento de Joãozinho pôr água na vasilha está sob controle de uma instrução ou, mais precisamente, de uma ordem. Matos (2001, p.53) fez a seguinte distinção: “O termo ‘regra’ em geral é utilizado para nos referirmos a uma grande variedade de circunstâncias antecedentes e de respostas possíveis. Mais recentemente foi introduzida a expressão ‘instruções’, usada nos casos em que há uma especificação das circunstâncias em que a ação se dá... usaremos os dois termos indistintamente.” No exemplo de Joãozinho, o pai dizer “*Não se deve deixar a vasilha do cachorro vazia... ele não sabe abrir a torneira*” é uma regra enunciada pelo pai, que supõe seja familiar para Joãozinho e que evoque o comportamento do filho – implícito na regra – de manter a vasilha com água. No entanto, o pai pode ser mais direto e explícito e dizer: “*A vasilha de Sansão está sem água; vá enchê-la...*” Tal frase pode ser conceituada como uma regra ou instrução que explicita o antecedente e a resposta a ser emitida, mas não deixa clara a consequência. Pode ser ainda uma ordem. A diferença para o filho, entre instrução e ordem, será captada pelo tom de voz e outros sinais corporais do pai, que pode se mostrar irritado, por exemplo. No caso da ordem, a consequência será aplicada pelo pai e, quase certamente, será aversiva! Pode, no entanto, não ser uma ordem, o pai pode não estar irritado e, pelo contrário, enriquecer as instruções dadas ao filho: “*Vá enchê-la... lembre-se que a torneira do quintal está quebrada; use a torneira da cozinha... cuidado para não cair quando subir no banquinho para alcançá-la...*”

Como se viu, os termos regra e instrução podem ser usados indistintamente. No entanto, veja a diferença entre uma regra ou instrução formulada de maneira genérica ou apresentada de forma precisa:

— *Onde fica a farmácia?*

— *Você sobe por esta rua e lá em cima vira à direita...* “*Se você subir esta rua e virar à direita* (respostas), *então chegará na farmácia*” (consequência). Note que ela está correta, mas é imprecisa e, como tal, de pequena utilidade.

Vamos explicitá-la com maior precisão: “*Você sobe por esta mesma calçada por três quarteirões; vai chegar numa esquina onde existe um semáforo. Aí vire à sua direita e, no meio do quarteirão, na calçada da direita, encontrará uma farmácia.*” Note que as instruções devem ser suficientes para manter o comportamento de ficar sob controle delas, dispensando consequências sociais mediadas por qualquer pessoa. Assim: ver o semáforo tem função de Sr+ para o caminhar pelas três quadras e de SD para o próximo elo de respostas do encadeamento, qual seja virar à direita. Não há necessidade de buscar novas informações com ninguém. Trata-se de comportamento de rastreamento.

Você deve ter notado que no exemplo do pai que orienta o filho para regar a avenca, faltaram algumas especificações adicionais: quanta água deve ser colocada; atentar para a posição do vaso: toma sol direto? Fica exposto ao vento? (duas condições prejudiciais). O instrutor deve ter o discernimento de transmitir todas as instruções necessárias; se forem complexas, deve ir incluindo as instruções aos poucos e sucessivamente, atento aos progressos do aprendiz, de tal maneira a avançar apenas depois de certificar-se de que o comportamento anterior já está instalado. Não deve ser prolixo e não há necessidade de repetir aquilo que o aprendiz demonstrou que já aprendeu.

3. *Ordem verbal* não especifica, necessariamente, o comportamento a ser emitido; tão somente o nomeia (quem emite a ordem pressupõe, corretamente ou não, que o ouvinte tem em seu repertório o comportamento que foi especificado na ordem), mas especifica o produto do comportamento. Assim, por exemplo, uma mãe poderia dizer: “*Você precisa me ajudar em casa. Não aguento mais seu comodismo...*” Não ficam explícitos quais são os comportamentos que a mãe nomeia como “ajudar”. Supõe-se que a filha sabe o que a mãe espera dela. As reticências no final da frase dão um sinal de que poderão vir consequências aversivas, mediadas socialmente (pela mãe, que é a pessoa que explicita a ordem!). Tal ordem poderia ser mais explícita: “*Você precisa me ajudar nos cuidados com a casa. A partir de hoje você vai guardar no armário as roupas que ainda pretende usar; coloque as sujas no cesto no banheiro. É um mínimo de colaboração! Não vou mais guardar suas roupas, nem lavar o que estiver fora do cesto!...*” Fica mais claro o que deve ser feito e as consequências mediadas socialmente pela mãe, arbitrárias e supostamente aversivas, que serão produzidas pelo comportamento de desobedecer à ordem (uma ordem deveria explicitar quais seriam as consequências reforçadoras positivas mediadas socialmente pela emissão dos comportamentos que se espera que sejam emitidos). A ordem – conforme o exemplo apresentado – produz em geral comportamento de aquiescência. Caso a filha venha a se comportar pelas consequências de seus comportamentos – dispensando as consequências sociais -, passaria a ser comportamento de rastreamento. O que manterá o comportamento de atender à ordem é a consequência aplicada pelo falante, contingentemente ao atendimento da ordem. A ordem, neste caso, será atendida porque o comportamento de seguir regras similares no passado evitou consequências sociais aversivas (críticas, castigos, ameaças etc.); secundariamente porque produziu consequências sociais reforçadoras positivas (elogios, agradecimentos etc.). (Nas interações sociais cotidianas, a “ordem” subentende que o não cumprimento produzirá sanção; por outro lado, um “pedido” pressupõe que seu atendimento produzirá uma consequência reforçadora positiva. São distinções arbitrárias e se concretizam – com uma função ou outra – quando se consideram as pessoas envolvidas em cada caso: há pais que pedem mandando; há outros que, mesmo mandando, suas ordens não têm sequer a função de pedido!...) A consequência é em geral aversiva, no caso de a ordem não ser cumprida de forma apropriada e, ocasionalmente, pode ocorrer uma consequência social com fenótipo de reforço positivo (sem, no entanto, ter tal função), se a ordem for devidamente atendida. Trata-se, portanto, de um comportamento de fuga-esquiva mantido por reforçamento negativo. Veja, por exemplo, a ordem: “*Tranque a porta com chave antes de sair.*” Diferentemente do que ocorre numa instrução, a ordem não especifica o que se deve fazer para trancar a porta. Em condições comuns, trancar a porta exige movimentos simples e conhecidos. Suponha, porém, que se trata de uma porta que está emperrada, o que exige movimentos específicos e diferenciados para ser fechada. A ordem não basta. O ouvinte pode simplesmente responder: “*A porta não fecha*” ou “*Não consigo fechar a porta*”. Repetir a mesma ordem certamente será ineficaz. Os comportamentos específicos para fechar aquela determinada porta não foram instalados no ouvinte. A consequência aplicada pelo falante será, provavelmente, uma repreensão: “*Seu molenga; é só empurrar a porta com força*”. A repreensão aversiva pode incluir uma instrução, embora ela possa ainda ser insuficiente. Suponha que além de a porta estar

emperrada, a lingueta da fechadura não esteja alinhada com o nível da abertura no batente. Não basta empurrar a porta com força (conforme a instrução); é necessário, adicionalmente, um movimento de erguer a porta alguns milímetros para ajustar a lingueta com a abertura no batente. A ordem, sem as informações adicionais, continuará sendo procedimento insuficiente. O que deveria ser característico da ordem é o fato de que a consequência será aplicada pelo falante. A ordem não tem que ser na forma de ameaça, a consequência não precisa ser aversiva. Assim, em primeiro lugar, cuide para que o comportamento explicitado na ordem faça parte do repertório comportamental do ouvinte. Se não for comportamento já instalado, cuide de instalá-lo antes de solicitar sua emissão. Use consequências reforçadoras positivas amenas, discretas embora claras para o ouvinte; se ele apresentar dificuldades para completar a ordem, ajude-o sem reprimendas: pense que é seu filho, seu amigo, seu companheiro, seu funcionário... não seu inimigo! Apresente a ordem em contexto apropriado. Assim, se a pessoa está engajada em uma atividade que lhe é reforçadora (assistindo a um programa na TV, lendo um livro, ouvindo uma música, conversando com alguém ao telefone etc.), espere ela encerrar a atividade ou diga-lhe: “Assim que você puder, eu gostaria que você... (ordem)”. A ordem pode ter seu caráter aversivo amenizado, quando apresentada emoldurada por comportamentos verbais da classe dos autoclíticos (“Por favor”, “Quando puder”, “Agradeceria se você...” etc.)

4. *Conselho*: outro procedimento que pode ser utilizado pelo manejo do antecedente é o *conselho*. Ele, tipicamente, explicita uma classe comportamental de ação, que tem por objetivo aumentar a probabilidade de produzir reforço positivo ou evitar, pospor, minimizar ou eliminar o evento aversivo, em situações que, por sua natureza, *não permitem previsão clara da consequência*. Neste caso, a consequência que será produzida pelo comportamento explicitado no conselho não é certa; trata-se de uma sugestão apresentada pelo conselheiro, baseado, na melhor das hipóteses, numa generalização feita por ele a partir de situações análogas ou equivalentes. O conselho exclui qualquer consequência a ser aplicada pelo falante; a consequência advirá do comportamento emitido na situação real, seja ela natural ou social. Assim, por exemplo, alguém pode dizer: “*Acho que a distância é muito longa para ir a pé... além disso, o sol está ardendo...*” (é um conselho e a consequência será natural: cansaço físico, queimadura do sol, sede etc.). Por outro lado: “*Eu acho que não é um momento propício para pedir aumento... a crise política e econômica!...*” (é um conselho e a consequência será social e arbitrária, aplicada pelo gestor: demissão, bronca, críticas por “não vestir a camisa da Empresa” etc. Em geral, um conselho é seguido porque o ouvinte no passado foi reforçado positivamente por se comportar de acordo com o conselho. Eventualmente, um conselho pode sugerir comportamento de evitação: “*Se eu fosse você, não iria conversar com ele...*”; “*Nesta situação, acho mais prudente você não ir...*”, visando a evitar consequências aversivas que seriam produzidas por comportamentos específicos, que o conselho propõe que sejam evitados. Seguir o conselho, nesta condição, seria mantido por reforçamento negativo, mas como o comportamento deixou de ser emitido, não se pode afirmar que a consequência aversiva ocorreria, logo o reforçamento negativo é uma suposição. Seguir um conselho que prevê comportamento de esquiva pode estar sendo mantido supersticiosamente ou por generalização: seguir conselhos em dadas situações produziu reforçamento positivo; seguir conselho em outras situações pode evitar

consequências aversivas! Uma pessoa aconselha Bel, sua amiga, a não ir à balada sem o namorado no fim de semana, após desentendimento entre os dois. “*Acho melhor você não piorar a situação*”, aconselha a amiga. “*Você sabe como Jonas é ciumento... Tenha paciência, converse com ele, avalie melhor a seriedade da briga entre vocês.*” “*Fique em casa no fim de semana; aguarde uma iniciativa dele. Não faça nada que possa agravar mais o relacionamento entre vocês...*” A probabilidade de o conselho prever corretamente a consequência que será produzida por determinado comportamento do ouvinte depende do grau de conhecimento que o conselheiro tem sobre as pessoas envolvidas, mas sempre é uma suposição; não uma certeza. Assim, aconselhar Bel a não ir à balada sozinha após um desentendimento com Jonas, pode, de fato, evitar um confronto mais sério entre eles. Tal orientação pode ser dada sob controle de excessos comportamentais de Jonas (apresentar comportamentos agressivos com Bel quando frustrado; ter amplo repertório social – convive intensamente com os amigos; ser sedutor – coloca o outro sob controle de seu comportamento verbal etc.), os quais inibem as iniciativas de independência de Bel, mantêm-na sob contingências de reforçamento negativo (se esquiva com comportamentos de submissão e, assim, acredita que evita perdê-lo...). No entanto, ir à balada pode ser o que Bel deveria fazer, exatamente, para produzir em Jonas a conscientização de que ela é importante para ele, e não deve correr o risco de perdê-la; para que ele fique ciente de que ela tem amplo repertório de comportamentos sociais e sentimentos elevados de autoestima e de autoconfiança e, como tal, pode seguir sua vida sem ter que se submeter às exigências dele; e, finalmente, dar-lhe limites sobre os controles aversivos que vem usando sobre ela. Veja, porém, que, ao sugerir esta linha de ações, a amiga-conselheira deve avaliar se Bel tem repertório comportamental compatível com o que é necessário para seguir o conselho de enfrentar Jonas. Ou seja, o conselho não deve ser a expressão do que a falante prefere; mas uma orientação, considerados os repertórios comportamentais do ouvinte (Bel, no nosso exemplo) e das demais pessoas envolvidas (Jonas, no nosso caso), bem como que levem em consideração as circunstâncias nas quais as ações se desenrolam (é um padrão de interação que vem se repetindo ou é um exemplo isolado que não reflete os padrões de comportamentos dos namorados, por exemplo) e, finalmente, que avalie quais os comportamentos de Bel que têm maior probabilidade de produzir consequências reforçadoras positivas e de evitar, pospor ou minimizar consequências aversivas para ela. De qualquer maneira, serão as ações de Jonas que selecionarão os comportamentos mais adequados da namorada na situação.

5. *Imitação*: Uma instrução específica e detalhada pode ajudar; no entanto, o falante pode usar um procedimento mais apropriado para esta situação: *demonstrar* o que precisa ser feito, dando um modelo para o ouvinte. A imitação é um procedimento que consiste em demonstrar o que deve ser feito, aguardar que a pessoa, após observar qual comportamento deve ser imitado, se comporte de forma idêntica ao modelo (o modelo é um SD e a resposta consiste em imitar o SD). O procedimento de imitação tem grandes chances de produzir o comportamento esperado. Assim, a pessoa empurra a porta contra o batente com o ombro (repete o que lhe demonstrou o modelo), segura a porta pela maçaneta e faz um movimento para cima como se fosse erguer a porta (repete o que lhe demonstrou o modelo) e só então gira a chave

(conforme se comportou o modelo). Às vezes, os movimentos do modelo são sutis e complexos e a simples observação pode ser insuficiente. Neste caso, além de apresentar o comportamento modelo a ser imitado, o instrutor pode acrescentar instruções verbais: “*Veja como eu faço: empurre a porta com o ombro com força, até sentir que ela encostou no batente; segure a maçaneta e use-a como alavanca para mover a porta para cima; ao mesmo tempo, vá tentando girar a chave até que a lingueta se ajuste com a abertura no batente... Acompanhe o que eu estou fazendo*” (demonstra os comportamentos).

O procedimento de imitação é amplamente utilizado, muitas vezes sem que aquele que dá o modelo esteja ciente de que pode ser imitado. Quantos pais não se surpreendem ao constatar que os filhos repetem palavras e gestos que eles inadvertidamente apresentaram na presença da criança, alheios à possibilidade de que estariam sendo observados e... No processo de aprendizagem, a cópia é um exemplo de atividade que envolve imitação; o ensino de uma segunda língua se apoia essencialmente na imitação dos modelos de fala dados pelo professor. No início, a imitação ocorre – as pessoas têm uma predisposição inerente à espécie para repetir o modelo – e o comportamento imitativo é selecionado pelas suas consequências. As imitações desejadas, por exemplo, uma criança dizer “*maaamaaa*”, diante do modelo “*mamãe*”, são consequenciadas com atenção (sorrisos, beijos, frases do tipo “*Que gracinha – já fala mamãe*” etc.), enquanto sons diferentes do modelo são ignorados. Desta forma, a criança adquire uma gama ampla de respostas. Aos poucos, a criança passa a apresentar o que se chama de *imitação generalizada*, ou seja, emite comportamentos imitativos sem que haja procedimentos sistemáticos para evocar a imitação: o modelo não é apresentado para a criança com o objetivo de levá-la a imitá-lo. A criança simplesmente imita. Também não há um programa de sistematicamente reforçar o comportamento imitativo (em geral, um comportamento imitativo generalizado, quando é emitido num contexto socioverbal é reforçado socialmente de modo intermitente, como ocorre com outras imitações, mas não se programou instalar aquele dado comportamento via procedimento de imitação). Como se pode concluir, a imitação pode ser uma atividade muito rica para instalar novos comportamentos. Do ponto de vista do desenvolvimento afetivo da criança, pais que usam procedimentos de imitação, em condições usuais, interagem muito proximamente aos filhos com o objetivo de tornar o modelo bastante claro, para ser mais facilmente imitado e as consequências reforçadoras positivas são também intensas. Tudo isso resulta, sem que haja necessariamente intenção de produzir tal efeito, uma interação afetiva rica que fortalece os vínculos afetivos entre pais e filhos e despertam sentimentos de autoestima e autoconfiança.

6. *Fading out*: é um procedimento em que o controle sobre o comportamento se dá através do manejo do antecedente: o estímulo que evoca a resposta é retirado gradualmente, até seu total esvanecimento, e a resposta se mantém, agora sob controle exclusivo das contingências de reforçamento naturais. Assim, por exemplo, o comportamento de vestir um casaco deve estar sob controle da temperatura ambiente e de um casaco. Porém, a resposta pode ser instalada em uma criança pequena através de *fading out*, da maneira que se segue: a mãe dá uma ajuda total para a filha e veste o casaco na criança: controle pelo antecedente, qual seja a ajuda da mãe,

enquanto as consequências, quais sejam atenção, afago da mãe, calor corporal etc. ocorrem após a emissão do comportamento de se vestir. A partir do momento em que a filha permite, sem resistência nenhuma, que a mãe a agasalhe e inicia espontaneamente alguns movimentos de se vestir por si, a mãe remove alguma ajuda: deixa, por exemplo, de vestir uma das mangas do casaco na filha e esta completa o movimento sozinha. Assim, sucessivamente, a mãe – sensível aos avanços da filha – vai removendo a ajuda, enquanto a criança se veste cada vez com mais independência: já capaz de vestir sozinha o primeiro braço, começa a enfiar o segundo braço sem que a mãe conduza os movimentos da garota e assim sucessivamente. A mãe vai retirando a ajuda, passo a passo, e a filha vai vestindo o agasalho, até fazê-lo sem necessitar qualquer auxílio. Finalmente a criança veste o casaco por si mesma e o único reforço pode ser a consequência natural: sentir-se aquecida.

Outro exemplo de *fading out* acontece quando o pai ajuda o filho a subir numa árvore. Pode inicialmente erguê-lo e colocá-lo seguramente sobre um galho. Aguarda o filho sentir-se à vontade na árvore, movendo-se para cima, para o lado, apoiando-se em outros galhos. Numa tentativa seguinte, ergue o filho até determinada altura e o ajuda a apoiar um pé num galho e a se agarrar noutro galho; dá-lhe um impulso de tal maneira que o garoto completa o movimento de ficar sozinho na árvore; no passo seguinte, o pai ergue menos o filho, de modo que ele tem que se esforçar ainda mais para se acomodar no galho... Sucessivamente, a ajuda física do pai se esvanece, até que o filho, com um salto, alcança o galho, se acomoda nele e prossegue, sem mais ajuda, para os galhos superiores.

A aprendizagem de um bebê de andar sozinho ocorre com o *fading out* da ajuda do adulto. Inicialmente, a mãe segura completamente a criança em pé, enquanto a estimula a se apoiar nas próprias pernas e a movê-las. A criança vai, progressivamente, aumentando a força nas pernas e a coordenação dos movimentos, enquanto a mãe, sucessivamente, vai removendo sua ajuda física. O esvanecimento é gradual pois, se ocorre bruscamente ou aos saltos, a criança perde o equilíbrio.

O que tem a ver o procedimento de *fading out* com responsabilidade? Lembre-se que trata-se de um procedimento que instala comportamento. Pense em uma criança que vai aprender a andar numa bicicleta de duas rodas, ou aprender a nadar numa piscina no clube. Ambas as aprendizagens deveriam ocorrer usando *fading out* de ajuda: no caso da bicicleta, remoção gradual da ajuda das duas rodinhas traseiras de apoio e do auxílio de um adulto que segura a bicicleta enquanto a criança pedala; no caso da natação, remoção gradual das boias de sustentação e da ajuda do adulto que segura a criança nos primeiros estágios da aprendizagem. O que aconteceria se a criança tentasse aprender tais comportamentos sem ajuda? Há, em ambos os casos, perigos iminentes que serão evitados com a ajuda. Adicionalmente, o adulto inclui instruções no processo de aprendizagem – as quais se associam à ajuda física – no que diz respeito aos cuidados que devem ser tomados: não pedalar muito intensamente no início, prestar atenção aos obstáculos e à presença de pessoas andando no trajeto, veículos transitando pela rua, uso adequado dos freios etc., que tornam o pedalar mais seguro e praticado com responsabilidade. Considerações análogas podem ser feitas a respeito da aprendizagem de nadar! Em suma, responsabilidade envolve dois

componentes: 1. aquisição de repertório comportamental “responsável” (é um pré-requisito); 2. colocar os comportamentos “responsáveis” sob adequado controle de estímulos: não basta ter determinado comportamento se ele não for emitido sob condições “responsáveis”. Assim, por exemplo, ser capaz de andar de bicicleta é pré-requisito, mas tal comportamento pode ser emitido de forma irresponsável.

7. *Fading in*: é outro procedimento de mudança em que se altera o evento antecedente de forma gradual. Assim, por exemplo, o pai que quer ensinar o filho a regar um vaso de plantas. No início, coloca pouca água no regador e supervisiona os movimentos do filho. Quando o filho demonstra desempenho apropriado com determinado peso do regador, o pai vai aumentando progressivamente a quantidade de água, até finalmente o filho carregar e regar de modo adequado os vasos, com o regador cheio de água. De forma análoga, o pai pode ensinar o filho a saltar por cima de uma corda. No primeiro estágio, a corda é esticada a poucos centímetros de altura. Quando o filho salta sem nenhuma dificuldade, a altura é aumentada em alguns centímetros, de forma que o filho tenha sucesso ao saltar numa altura ligeiramente superior. Assim, a altura vai sendo aumentada gradualmente; cada nova altura é apresentada quando a criança salta sem dificuldade o nível presente. Desta forma, pode-se levá-lo a saltar uma altura considerável, o que seria impossível se a corda fosse apresentada nesse nível já na primeira tentativa. Suponha o seguinte exemplo: o pedreiro quer que seu filho aprenda seu ofício desde pequeno. Leva o garoto para a construção e enche um balde com concreto e pede que o filho leve o concreto até a valeta que deve ser preenchida. O filho tenta erguer o balde: nenhum movimento. Tenta novamente... em vão! O filho diz que não gosta de trabalhar de pedreiro e pede, meio choramingando, que o pai o leve embora. O pai expõe o filho a uma condição em que o comportamento de erguer o balde foi colocado em extinção. O resultado foi o previsto: o comportamento se enfraqueceu e surgem reações emocionais. Se o pai colocasse um mínimo de concreto no balde, de tal maneira que o garoto conseguisse carregá-lo e jogar o concreto na valeta, o comportamento do filho poderia ser mantido por reforço positivo natural (conseguir carregar o balde e completar a tarefa). Aos poucos o pai poderia aumentar a quantidade de concreto no balde, de maneira a se certificar que o peso poderia ser carregado sem problema pelo filho. O aumento gradual do peso significa que o pedreiro usou procedimento de *fading in*. Desta maneira seria possível manter o filho no processo de aprendizagem da atividade, sentindo-se feliz, com sentimento de autoconfiança. Mais velho o pai, se mantivesse os cuidados de instalar comportamentos laborais no filho usando procedimentos de mudanças graduais (tais como *fading* e modelagem), poderia dizer: “*Estou orgulhoso com o desempenho profissional de meu filho: um pedreiro qualificado! Mais que isso, adora o que faz, faz bem feito e é super-responsável!*”

Os dois procedimentos, *fading in* e *out*, se definem pela ação do instrutor: ele altera de modo gradual o estímulo que *antecede* a ocorrência da resposta (num caso, remove; noutro, aumenta), sendo que a *variação do antecedente* evoca mudanças progressivas na resposta. A variabilidade das respostas da classe comportamental que se deseja instalar é produzida pelo adequado manejo do evento antecedente. Há aproximações sucessivas em direção ao desempenho final desejado, mas as aproximações são evocadas, de modo diferente do que ocorre no procedimento de

modelagem. No *fading*, alterações no antecedente mudam o comportamento, o qual, por sua vez, produz a consequência reforçadora; na modelagem, o antecedente se mantém inalterado, as respostas são emitidas dentro de uma gama de variabilidade em direção de um objetivo terminal e cada variante é reforçada diferencialmente: a variante que avança em direção ao objetivo produz reforço, a mesma variante ou uma variante emitida previamente não produz reforço. O que é manipulado pelo agente de mudança comportamental é o evento consequente. (Note que na modelagem espera-se que as variações ocorram sem nenhuma instrução, nem ajuda, e elas são reforçadas diferencialmente: as variações desejadas produzem reforço; as variações indesejadas sofrem extinção.) Toda resposta considerada adequada é consequenciada por um comentário, elogio afago etc. (exemplos de reforços positivos arbitrários) e pelo sucesso no desempenho da resposta (reforço positivo natural). Uma pergunta que se pode fazer sobre tais procedimentos é se *fading* e modelagem são procedimentos equivalentes. A resposta é não! Convém repetir: na modelagem, o instrutor espera a ocorrência da resposta e, somente quando ela é emitida sem ajuda nenhuma, ele a consequencia com reforço positivo. O reforçamento aumenta a probabilidade de ocorrência de novas respostas da mesma classe: aumenta a variabilidade comportamental. Quando uma variedade de respostas demonstra – em algum grau – um avanço na direção da resposta final desejada, esta variante é reforçada e outras variações são ignoradas. Assim, sucessivamente, até que por aproximações sucessivas chega-se à ocorrência da resposta final esperada. Nos procedimentos de *fading in* e *fading out*, a variabilidade da resposta é produzida por manejo do antecedente, feito pelo instrutor. Assim, no exemplo citado, de pular a corda, o procedimento de erguê-la evoca a resposta de pular mais alto; não se espera que o pular mais alto ocorra espontaneamente. Na modelagem, o instrutor espera a emissão da resposta e maneja a consequência; no *fading*, ele maneja a emissão da resposta e, então, a consequência. Assim, a mãe se aproxima da filhinha que lhe diz: “Estou desenhando uma casinha...” A criança segura o lápis e traça umas linhas. Toda linha que a mãe avaliar que compõe a casa será reforçada com alguma consequência (um afago, um sorriso, um toque, um “muito bem”...); toda linha que nada tem a ver com o desenho da casa é ignorada. Nenhuma ajuda física, nenhuma instrução é dada. Ao terminar a casa, você estará diante de um desenho conduzido por um procedimento de modelagem: reforçamento positivo diferencial por aproximações sucessivas. A montagem de um quebra-cabeça é resultado de um procedimento de modelagem: para encaixar uma peça há necessidade de emissão de uma variabilidade de movimentos; o encaixe é uma consequência reforçadora natural... A modelagem é um procedimento que, na vida cotidiana, desenvolve tolerância à frustração: a produção do reforço envolve emissão de n variantes comportamentais; gera independência, uma vez que não há instrução como evento antecedente que aumenta a probabilidade de emissão da resposta que produz reforço; se basta com reforço natural: dispensa reforços arbitrários. A modelagem favorece a criatividade, nome que se dá ao processo cujo produto da emissão de variabilidade comportamental produz reforço positivo (natural ou social). Uma escultura original é o produto da modelagem atuando sobre um escultor solitário (aquele que não trabalha sob instrução e não copia um modelo existente).

Seleção e manutenção do comportamento pelas consequências

Como se pôde ver, há diversos procedimentos que envolvem diferentes manejos de eventos antecedentes para aumentar a probabilidade de ocorrência da resposta desejada. Também há procedimentos de manejo das consequências produzidas pelas respostas, que favorecem a seleção e manutenção delas. Assim:

1. *Reforçamento contínuo e intermitente*: quando uma resposta está sendo instalada, toda ocorrência dela deve ser reforçada positivamente, de modo a fortalecer sua instalação e manutenção. A partir da evidência de que a resposta está sendo emitida de forma consistente, com topografia apropriada e sob adequado controle de estímulo, a consequência reforçadora deve se tornar intermitente. Algumas ocorrências da resposta são arbitrariamente reforçadas; outras não. A intermitência deve ser aumentada gradualmente, num ritmo tal que a resposta não se enfraqueça e nem perca suas propriedades. Há três vantagens no uso do reforçamento intermitente: *a.* diminui a probabilidade de saciação (tanto no sentido literal de faltar-se, quando se maneja reforços tais como alimentos ou líquidos; quanto no sentido figurado de satisfazer-se plenamente, como em “saciar a curiosidade”, “saciar-se com a beleza do sol” etc.); *b.* alterna o reforço arbitrário, este externo à resposta, com os reforços naturais, produtos diretos da resposta em si; *c.* expõe a pessoa a alternâncias entre respostas reforçadas e respostas não reforçadas (expostas à extinção), o que aumenta a tolerância à frustração (sentimento desejado) e a resistência à extinção, ou seja, maior persistência da resposta, mesmo em condições adversas (sentimento também desejado).
2. *Reforço arbitrário e natural*: reforço arbitrário é aquele que, embora tenha efeito reforçador positivo demonstrado, não é produzido exclusivamente pela resposta. Ele é liberado por alguém que instala e mantém a resposta e que usa seus próprios critérios para apresentar o reforço. Assim, um elogio, um afago, um chocolate, um prêmio etc. não são, em geral, produtos exclusivos da resposta; são dados por alguém interessado na ocorrência daquela determinada ação (pais, professores, amigos etc.). Adicionalmente, o agente que reforça usa seus próprios critérios para avaliar o comportamento como desejado (pelo agente) e, desta forma, liberar o reforço. Assim, uma professora só elogia o desempenho de seu aluno se ele fizer exatamente o que ela considera adequado (o aluno poderia se considerar satisfeito com desempenho inferior ou diferente dos critérios da professora). O reforço arbitrário é desejável no processo de instalação das respostas, pois assim é possível consequenciar respostas que ainda não estão sendo emitidas de modo sistemático e nem com fenótipo apropriado, de tal forma que a ocorrência delas ainda não basta para produzir os reforços naturais. Neste caso, o reforço arbitrário fortalece respostas que não estão plenamente instaladas. Nos estágios de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas ao desempenho terminal, o procedimento fica claro. Assim, se um aluno que está aprendendo inglês, diante de uma lata de cerveja pronuncia “bear” (urso), a professora poderá dizer “all right” (reforço social arbitrário) e prosseguir dando um modelo correto (“beer”), até conseguir a imitação exata do som (reforçamento arbitrário de aproximações sucessivas ao som correto). A consequência está sendo arbitrária liberada pela professora. Caso o aluno de inglês, ao chegar a um bar nos

Estados Unidos, venha a pedir ao garçom “beer” e seja servido com o que deseja beber, o reforço é natural (cerveja), embora tenha sido mediado por outra pessoa. Por outro lado, o garçom pode brincar com o cliente brasileiro, dizendo: “*Urso o senhor só encontra no zoológico!...*” Fica claro, então, que a pronúncia não foi apropriada! Se o garçom, no entanto, depois da brincadeira continuar: “*O senhor a quer bem gelada?*” e trazer a cerveja, o reforço será arbitrário. Seguem-se mais alguns exemplos: quando, ao chegar em casa, uma pessoa tentar abrir a porta de entrada com uma chave que usualmente emperra, terá sua resposta reforçada naturalmente no momento em que a lingueta da fechadura girar e a porta se abrir. Também é reforço natural a luz se acender quando se tocar no interruptor; a água gelada que uma pessoa bebe como resultado do comportamento de encher o copo no bebedouro.

O objetivo de instalar comportamentos deveria ser o de levar o aprendiz a adquirir repertórios comportamentais que produzam e se mantenham exclusivamente por consequências naturais e que ocorram com outras pessoas e em outros contextos (por generalização) e não exclusivamente no ambiente em que o comportamento foi instalado por procedimentos arbitrários. Convém reafirmar que há reforços naturais que vêm de outra pessoa. Veja a diferença: uma criança segura a mão da mãe. A mãe diz: “*Que mão fofinha que você tem, meu amor!*” (reforço social arbitrário, produzido pela resposta de segurar a mão da mãe), ao mesmo tempo que a criança sente o calor agradável da mão da mãe e a firmeza com que a mãe retribui o toque, transmitindo para a criança sensação de proteção (reforços naturais). Na sala de aula, a professora faz uma pergunta a respeito de um tema que acabou de explicar e um dos alunos dá a resposta esperada por ela. Ela diz “*muito bem*” (reforço arbitrário: poderia apenas acenar “sim” com a cabeça, ou dizer “*Um ponto a mais na sua nota...*”, ambos também arbitrários). Enquanto esta cena ocorre, outro aluno faz um comentário engraçado paralelo ao correr da aula, de maneira que a professora – embora possa considerar a intromissão do aluno inoportuna – não contém o riso. Neste caso, o riso dela é um reforço natural, evocado pelo comportamento do “engraçadinho”.

3. *Grau de exigência da resposta que produz a consequência reforçadora*: as exigências comportamentais devem ser compatíveis com o nível de desempenho da emissão delas em nível operante (antes de serem expostas a condicionamento) ou em nível ora existente com condicionamento. Em suma, deve-se partir da exigência de emissão da resposta que já existe no repertório da pessoa, aguardar a ocorrência de variações comportamentais (o reforçamento positivo aumenta a variabilidade de respostas da mesma classe daquela que foi reforçada) e reforçar diferencialmente aquelas que mostram avanços em direção do comportamento final desejado.

Considerações finais

Há pessoas que são rotuladas como irresponsáveis. O termo é aplicado especificamente para aquelas pessoas que apresentam padrões comportamentais que poderiam – ao longo de um contínuo – se caracterizar por déficits ou excessos comportamentais. Assim, em um extremo do contínuo, estão aquelas pessoas que não emitem comportamentos que a comunidade sociocultural a que elas pertencem espera

que emitam sob controle de condições determinadas: não estudam, não fazem tarefas escolares, nem domésticas, não pagam as contas em dia, não cuidam de seus pertences, deixam as portas da casa abertas, os vidros dos carros abaixados nas ruas, mesmo debaixo de chuva, largam torneiras abertas, esquecem o fogão ligado, as luzes acesas etc. São todos exemplos de déficits de comportamento. Tais pessoas não colaboram com aqueles com os quais convivem; quase sempre emitem, como fuga-esquiva de suas responsabilidades, a palavra “esqueci”. Neste contexto, a palavra “esqueci” é um comportamento verbal oral, que nada tem a ver com problemas ou dificuldades de memória. Frequentemente, a própria família desculpa seu familiar, dizendo que é distraído, desligado, como se tais palavras explicassem e justificassem o déficit comportamental. No outro extremo do contínuo, posicionam-se aqueles indivíduos que gastam excessivamente, além de suas posses, estragam as coisas que usam por manejo impróprio, batem carros, dirigem em excesso de velocidade, burlam normas de convívio social, tais como fumar em lugares proibidos, estacionar nas calçadas, furar filas, cometem pequenos delitos, assim como furtar itens nos supermercados, sair de bares sem pagar a conta etc.

Fala-se que tais pessoas não têm responsabilidade, ou seja, falta-lhes tal propriedade ou qualidade interna – melhor designada, mental -, que teria, como principal função, causar, motivar, iniciar ações responsáveis. Skinner (1989, 1991) denomina tal agente causador de comportamentos e sentimentos de “eu iniciador” (no capítulo específico em que discorre sobre tal tema apresenta vários “eus iniciadores”). A existência de um “eu” com tais propriedades é uma invenção explicativa, própria de modelos psicológicos mentalistas-dualistas. A concepção comportamental elimina tal ficção de seu arcabouço explicativo e adota como alternativa o conceito de contingências de reforçamento, das quais comportamentos e sentimentos são função. Tire-se o “eu” e coloque-se em seu lugar “contingências de reforçamento” e se poderá compreender como se desenvolvem não *pessoas* responsáveis ou irresponsáveis, mas *repertórios comportamentais* responsáveis ou irresponsáveis. Ou seja, essencialmente, os dois repertórios comportamentais (responsável – irresponsável) são produtos de determinantes da mesma *natureza*, quais sejam relações da pessoa com o ambiente, socioverbal fundamentalmente, em que se desenvolveu e vive, porém com *diferentes funções*. Funções essas que geram repertórios comportamentais distintos, até antagônicos (responsáveis e irresponsáveis).

A adoção de contingências de reforçamento como fonte de padrões comportamentais e de sentimentos, assim como a rejeição do “eu iniciador” como força causadora de ações e sentimentos, aumenta, por um lado, a missão da comunidade para o desenvolvimento (para o bem, para o mal...) dos seus membros. Veta a atribuição de padrões comportamentais indesejados a forças interiores psíquicas no indivíduo como causa dos desarranjos de seus comportamentos; veta também a valorização da pessoa pelos seus comportamentos desejados. Oferece – e esse é o aspecto mais relevante da conceituação comportamental – a real possibilidade de a pessoa, ativa e sistematicamente, produzir repertórios comportamentais desejados e rearranjar contingências de reforçamento para alterar padrões comportamentais indesejados. Um extraordinário avanço, deve-se admitir. Decorrem diretamente do enfoque assim apresentado, por um lado, os procedimentos para produzir responsabilidade (na

verdade, comportamentos denominados de responsáveis) e, por outro, para evitar problemas de irresponsabilidade (mais precisamente, comportamentos denominados de irresponsáveis; ou déficits de comportamentos responsáveis).

Não são somente os “irresponsáveis” que precisam de terapia; os “responsáveis” também podem precisar dela. Desta forma, de acordo com a concepção comportamental de responsabilidade e irresponsabilidade apresentada – na qual tais termos são eliminados enquanto explicação -, o que realmente importa são os repertórios comportamentais de cada pessoa. Assim, por exemplo, alguém categorizado como irresponsável, pode ser uma pessoa que: 1. não foi ensinada a emitir comportamentos responsáveis e, como tal, o processo de ajudá-la consistiria prioritariamente em instalar comportamentos; 2. pode ter aprendido comportamentos irresponsáveis e não tem autocontrole para minimizá-los e, provavelmente, não adquiriu repertório comportamental incompatível para atuar de maneira mais construtiva; 3. pode não ficar sob controle de estímulos adequados, mesmo tendo adquirido comportamentos responsáveis. Assim, enquanto faz parte de um grupo de amigos, porta-se de forma irresponsável (fica sob controle dos amigos e não dos demais estímulos discriminativos do ambiente), porém sozinho se comporta de modo responsável. Por outro lado, o mesmo foco de raciocínio pode se aplicar a uma pessoa exageradamente “certinha”, sistemática, carecendo de variabilidade comportamental, incapaz de se divertir, impotente para curtir a vida em ambientes em que se espera algum grau de riscos, que tem dificuldades para tomar iniciativas em situações novas, que é incapaz de dizer “não” em situações nas quais a negativa é apropriada; que se exaure no trabalho para não parecer displicente etc. Também estas deveriam ser foco de tratamento... Excesso de responsabilidade pode ser um mal.

Há uma tendência a desdenhar das possibilidades de instalar comportamentos responsáveis através do uso de reforçamento positivo, quando o comportamento responsável pode ser evocado por fuga-esquiva. A construção de respostas por modelagem ou por técnicas de aproximações sucessivas, através do adequado manejo de reforços positivos, é mais trabalhosa. No entanto, os ganhos emocionais para a pessoa, em particular o desenvolvimento de autoestima e de autoconfiança, justificam o investimento na aprendizagem positiva, em contraste com a aquisição de respostas de fuga-esquiva. Por outro lado, o comportamento de fuga-esquiva tende a ser instalado mais abruptamente e com menor esforço por parte do agente de controle. No entanto, os prejuízos emocionais que ocorrem com o aprendiz não justificam o uso de controle aversivo. Sentimentos de ansiedade e de culpa são produtos de contingências coercitivas, mas não são eles o único prejuízo para a pessoa. O repertório comportamental dela sofre uma supressão generalizada, enquanto também a variabilidade de respostas é diminuída. Razões não faltam para priorizar o manejo de comportamentos através de reforçamento positivo. A Análise do Comportamento, tanto conceitual, como tecnologicamente, habilita o terapeuta comportamental a optar por ensinar o controle positivo como primeira opção. Apesar de se tratar de um caminho mais complexo e laborioso, não se justifica desdenhar de sua prática. Aliás, tais expectativas podem ser falsas: é mais difícil ensinar alguém a se comportar sob influência de contingências de reforçamento positivo quando o repertório comportamental dela consiste, essencialmente, em respostas de fuga-esquiva. Em outras palavras, quando

sua história de contingências de reforçamento se pauta por controles aversivos. O controle aversivo, em grau considerável, anestesia o potencial humano de se comportar sob controle positivo. Ou seja, o controle coercitivo mobiliza emoções, sentimentos, prontidão exagerada aos componentes aversivos do ambiente, pronta e contínua emissão de respostas de fuga-esquiva, ataques de pânico etc., de tal maneira que a pessoa não responde a possibilidades amenas e gratificações disponíveis no contexto cotidiano. Vive, enfim, ansiosa, temerosa, preocupada, sempre se esquivando de perigos reais e imaginados, sendo que o melhor que obtém da vida é alívio temporário. Em condições como esta, há necessidade de dessensibilizar a pessoa ao contexto supostamente aversivo: expô-la às situações que acredita serem ameaçadoras e levá-la a testar as condições presentes, até ela se convencer, pela experiência, que seus temores são infundados. Nas situações em que os temores são justificáveis há necessidade de enriquecer o repertório comportamental da pessoa até prepará-la para enfrentar as situações adversas e evitá-las, amenizá-las ou eliminá-las. Se a pessoa não superar os controles aversivos, não terá condições para responder a um ambiente reforçador positivo e acolhedor. O medo, a ansiedade, a culpa, as preocupações – os sentimentos adversos, enfim – afastam a pessoa de entrar em contato com as possibilidades do bom e do que faz bem.

A história de contingências de reforçamento a que a pessoa foi exposta permite prever a responsividade diferencial dela às contingências de reforçamento atuais. A Análise do Comportamento instrumentaliza as pessoas, educadores e pais principalmente, para estabelecerem interações mais harmoniosas com crianças e adolescentes, baseadas em influências reforçadoras positivas. Exemplos simples podem ilustrar tal potencial da Análise do Comportamento. Neste ponto, vou retomar um exemplo já apresentado no texto como um modelo de desfecho para o tema deste texto: o pai ensina sua filhinha de três anos a molhar as plantas dos vasos, dentro de casa. Ele coloca uma quantidade de água dentro do regador, tal que a criança possa carregar facilmente (aumenta assim a chance de sucesso), divide com a filha o peso do regador, da pia até o vaso, de forma que ela carregue o regador, mas com ajuda intermitente e mínima, apenas a necessária para que mantenha o andar equilibrado e não derrube o regador (aumenta assim a chance de sucesso). Auxilia a criança a inclinar o bico do regador na direção da terra do vaso e, quando a água começa a sair (reforço natural), comenta: “*Veja como a água está molhando a plantinha. Ela está muito feliz, ‘mamando’ a água que você está dando para ela*” (coloca o comportamento de regar sob controle da planta). Solta o regador e deixa a criança emitir sozinha o comportamento de dirigir o filete de água do bico do regador para o interior do vaso (a filha produz reforço natural: acertar a direção da água). Se a criança move o bico do regador de modo que a água possa cair fora do vaso, cabe ao pai manter-se atento e, com leve toque, redirecioná-lo como desejado (evitar o erro, ou melhor, maximizar o acerto). Se, no entanto, o movimento do regador for brusco e a água cair fora do vaso, *o pai não deve comentar nada*. (Veja um erro comum que os pais cometem ao dizer: “*Não!*” (é uma forma de punição). “*Jogue a água na planta!*” (instrução que supõe que o comportamento já está instalado. Não está; está *sendo* instalado e espera-se que ocorram variações, mas, por favor, não vamos chamá-las de *erro!* É uma exigência desnecessária, além de complexa para a criança neste estágio). Finalmente,

tais comentários chamam a atenção para o erro, conceito que a criança, neste exemplo, ainda não tem: para ela está tudo certo, “Está regando a planta!”, quer toda a água caia dentro do vaso, quer parte dela caia fora. Veja como é simples: basta ao pai dirigir delicadamente o bico do regador em direção ao vaso e continuar falando: “A plantinha está feliz. Ela está bebendo a água que você está dando para ela...” Nenhuma punição, nenhuma crítica, nenhuma exigência exagerada. A filha, desta forma, é abundantemente regada com amor!

REFERÊNCIAS:

- Albuquerque, L. C., Matos, M. A., de Souza, D. G. e Paracampo, C. C. P. (2004). Investigação do controle por regras e do controle por histórias de reforço sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, pp. 395-412.
- Cerutti, D. T. (1989). Discrimination theory of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 259-276.
- Hayes, S. C., Zettle, R. D. e Rosenfarb, I. (1989). Rule following. Em S. C. Hayes (Org.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*, pp. 191-220. New York: Plenum.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Vol. 3, nº 2, pp. 51-66.
- Paracampo, C. C. P. e Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9 (2), pp. 227-237.
- Skinner, B. F. (1966) An operant analysis of problem solving. Em B. Kleinmuntz (Org.), *Problem solving: Research, method and theory*. New York. John Wiley, pp. 225-257.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crafts.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Papirus Editora.
- Zettle, R. D. e Hayes, S. C. (1982) Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavior therapy. Em P. C. Kendall (Org.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 73-118). New York: Academic Press.