

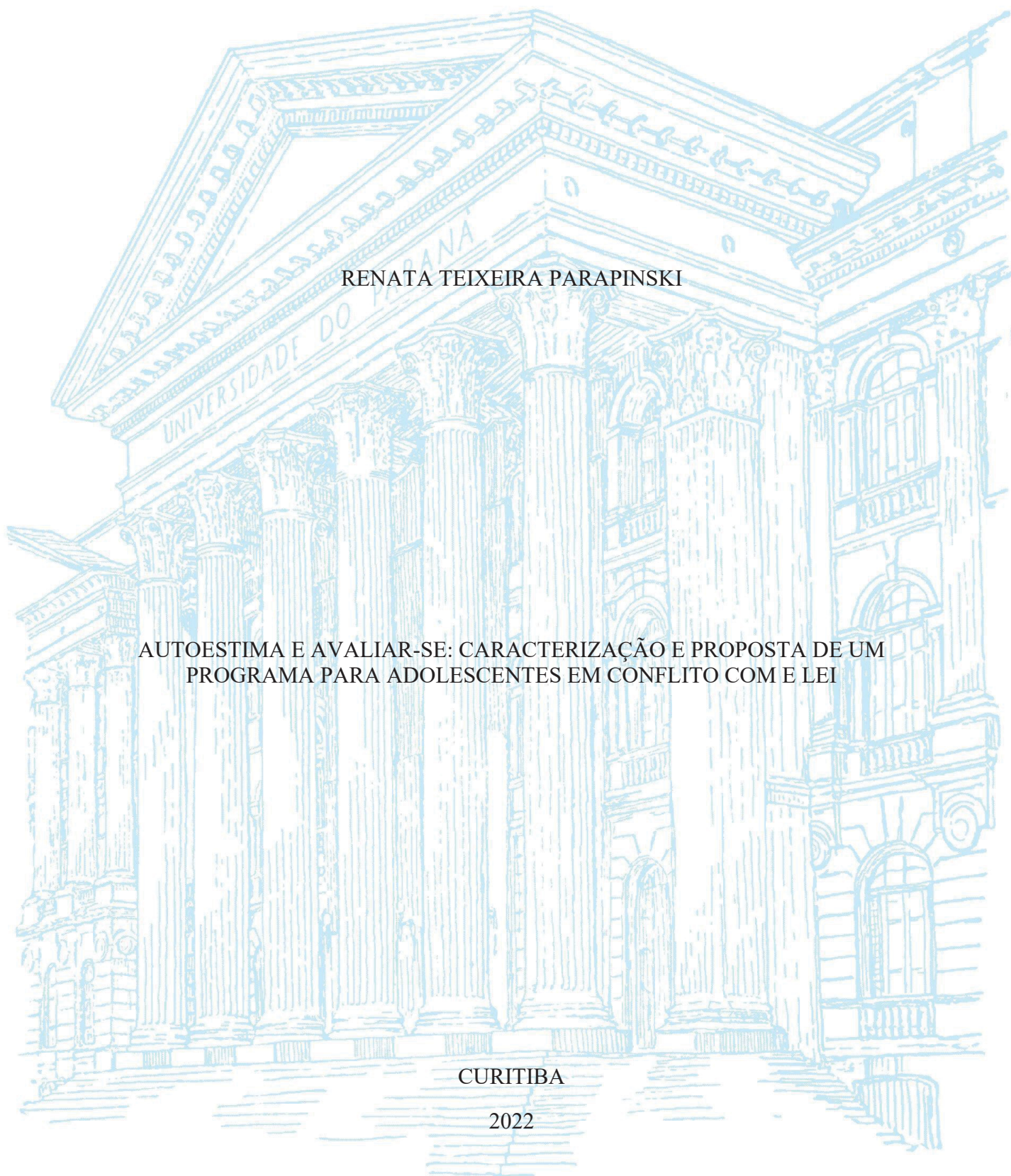
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RENATA TEIXEIRA PARAPINSKI

AUTOESTIMA E AVALIAR-SE: CARACTERIZAÇÃO E PROPOSTA DE UM
PROGRAMA PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM E LEI

CURITIBA

2022



RENATA TEIXEIRA PARAPINSKI

AUTOESTIMA E AVALIAR-SE: CARACTERIZAÇÃO E PROPOSTA DE UM
PROGRAMA PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM E LEI

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências à obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca

Coorientador: Prof. Dr. Bruno Angelo Strapasson

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Parapinski, Renata Teixeira

Autoestima e avaliar-se: caracterização e proposta de um programa para adolescentes em conflito com a lei / Renata Teixeira Parapinski. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca.

Coorientador: Prof. Dr. Bruno Angelo Strapasson.

1. Autoestima. 2. Adolescente infrator. 3. Medidas socioeducativas. I. De Luca, Gabriel Gomes, 1983-. II. Strapasson, Bruno Angelo, 1981-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO SETOR DE
CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RENATA TEIXEIRA PARAPINSKI** intitulada: **Autoestima e Avaliar-se: Caracterização e Proposta de um Programa para Adolescentes em Conflito com e Lei**, sob orientação do Prof. Dr. GABRIEL GOMES DE LUCA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica
30/06/2022 16:40:02.0
GABRIEL GOMES DE LUCA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
01/07/2022 15:58:17.0
GABRIELA ISABEL REYES ORMENO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2022 16:10:47.0
FERNANDA BORDIGNON LUIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Praça Santos Andrade, 50, 2o andar - CURITIBA -
Paraná - Brasil CEP 80060-010 - Tel: (41) 3310-2644
- E-mail: pgpsicologia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 201011
Para autenticar este documento/assinatura, acesse
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> insira o código 201011

Agradecimentos

À Universidade Federal do Paraná e a CAPES, pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao professor Gabriel Gomes de Luca, por ensinar com tanta afetividade e bom humor, por acreditar em nosso potencial, nos acolher e estar sempre ao nosso lado, apesar da distância promovida pela pandemia de covid-19. Você é sensível, flexível e carismático. A cada fala sua eu aprendo um pouco mais, não apenas sobre ciência, mas também sobre ser humano. Você é, com certeza, um modelo de atuação profissional para mim!

Ao professor Bruno Strapasson, que em cada orientação me provocou com uma pergunta diferente sobre algo que eu ainda não sabia e por me desafiar a aprender mais. Você é dedicado, crítico e muito competente. Obrigada pela oportunidade de aprender contigo.

À professora Fernanda Bordignon, responsável pela minha formação profissional desde 2015. Professora que me apresentou com competência e muita paixão a Programação de Ensino e o contexto da socioeducação. Você criou condições para que eu aprendesse grande parte do que sei sobre esse contexto de atuação e sua população. Obrigada por ensinar com bom humor, entusiasmo, criticidade e generosidade. Também por acreditar em mim. Você me inspira!

Às professoras Olga Kubo e Gabriella Reyes. Admiro vocês de longa data. A Olga foi professora dos meus queridos mestres (Fernanda e Gabriel), é uma alegria contar com suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. A professora Gabriella desenvolve um trabalho pelo qual tenho um grande encanto. Além de ser sempre muito gentil e animada em suas discussões. Obrigada pelas contribuições realizadas. Escutar o que vocês têm a dizer sobre minha produção é um grande privilégio!

Aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, obrigada por tudo que me ensinaram. Vocês são incríveis e me mostraram o meu lugar na Psicologia.

Ao Projeto Guiar e às queridas colegas que o constituem, obrigada pela oportunidade de aprender semanalmente com vocês.

Ao Silvério, meu companheiro de todos os momentos e sempre o primeiro a acreditar em mim. Obrigada simplesmente por ser você.

À minha família, de modo especial minha mãe, Nilce, meus avós, Maria e João, e meus tios, Angela e Carlos. Obrigada por me proporcionarem condições para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Vocês são meus companheiros, amigos e incentivadores desde sempre.

À Bianca dos Reis, minha amiga do mestrado, que foi apoio durante todos os momentos. É muito bom poder contar com você em minha jornada. E aos colegas do mestrado e doutorado pelas trocas, conversas e aprendizagens em conjunto. Admiro muito vocês, Bruna Lins, Beatriz Zendron, Débora Klein, Ingrid Agassi e Bruno Pereira e Andrey Souza.

Às minhas amigas da graduação, por estarem ao meu lado durante a formação profissional e me ensinarem tanto. Obrigada por tanta sensibilidade e acolhimento, Adriana Silva, Carina Gorte, Gislaine Guimarães, Isabela Tortola, Liciete Nascimento e Rhayanne Silva.

Às(aos) professoras(es) da graduação em Psicologia. Em minha formação tive o privilégio de ser ensinada por grandes mestres. Meu carinho e admiração a vocês Cláudia Colbachini, Dhayana Veiga, Fernanda Magalhães, Marina Machado, Mariana Sartor, Máisa Pannuti, Josy Martins, Josiane Knaut, Samarah Freitas e Adjuto Fabri.

À minha terapeuta, Camila Andreatta, por me auxiliar a desenvolver tantos repertórios relevantes e por todo acolhimento. Você é especial para mim.

A todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada e um grande abraço.

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
(Emicida)

RESUMO

Adolescentes em conflito com a lei costumam apresentar uma medida negativa sobre si, dado a interação com o contexto social brasileiro, permeado por diferentes fatores de risco, como preconceito, exclusão escolar e dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. Essa avaliação negativa é associada ao processo de “autoestima”, inviabilizando que esses indivíduos identifiquem suas potencialidades, determinantes de seus comportamentos e possibilidades de desenvolvimento. No entanto, há pouca clareza de como a autoestima pode ser compreendida como um comportamento, uma vez que muitos entendimentos sobre ela são mentalistas. A partir disso, foi objetivo caracterizar a classe geral de comportamento “avaliar-se” e elaborar um programa de contingências para desenvolver essa classe de comportamento em jovens em privação de liberdade. Para isso, dois estudos foram realizados. O primeiro, de caracterização da classe geral de comportamento, viabilizou identificar as classes de comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se”. Como resultados, foram identificadas 201 classes de comportamentos, que foram organizadas em classes de comportamentos mais amplas e em diferentes graus de abrangência. A identificação das classes menos abrangentes que constituem a classe geral “avaliar-se” contribui para aumentar a clareza sobre o que pode ser entendido como “autoestima” e aumenta a probabilidade de que intervenções desenvolvidas acerca desse comportamento tenham objetivos claros e sejam eficientes, uma vez que a ênfase das intervenções costuma estar voltada na aplicação de testes e desenvolvimento de atividades. A caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”, em vez de “autoestima” ou “estimar-se”, contribui para a compreensão de que esse repertório envolve além de medidas “fatalistas” que o indivíduo atribui ao próprio repertório, mas também a clareza em relação a própria história vida (contingências que incidiram sobre o próprio comportamento) e a criação ou exposição a condições para desenvolvimento de comportamentos de valor. O segundo estudo, cuja função é a elaboração de um programa de ensino, viabilizou, a partir da caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”, a seleção de comportamentos-objetivo para o programa de ensino, sequenciamento dos comportamentos-objetivo em 15 encontros e proposição de condições de ensino para desenvolvimento da classe geral de comportamentos “avaliar-se” em adolescentes em conflito com a lei com base nos próprios comportamentos caracterizados. Ainda que o programa seja descrito de forma inicial, a explicitação dos comportamentos-objetivo e o planejamento das condições de ensino contribuem para que essa classe de comportamento seja ensinada para adolescentes em privação de liberdade e outras populações que apresentem uma medida negativa sobre si, o que aumenta a probabilidade de os indivíduos apresentarem uma medida sobre si mais coerente com o próprio repertório comportamental e desenvolvam comportamentos que favoreçam o acesso a diferentes consequências reforçadoras.

Palavras-chave: Autoestima; Avaliar-se; Programação de Ensino; Programação de contingências para desenvolvimento de comportamentos; Adolescentes em conflito com a lei.

ABSTRACT

Adolescents in conflict with the law usually show a negative measure of themselves, given the interaction with the Brazilian social context, permeated by social inequality and prejudice. This denial is associated with the process of “self-esteem”, making it impossible for these assessments to indicate their potential, determinants of their models and development possibilities. However, there is little of how self-esteem can once be understood as a behavior, many mentalistic understandings of it. Based on this, the general class of behavior “assessing oneself” was characterized and a contingency program was developed to develop this class of behavior in young people in deprivation of liberty. For this, two studies were carried out. The first, characterizing the general class of behavior, made it possible to identify the classes of behaviors that constitute the general class “to assess oneself”. As a result, 201 behavior classes were identified, which were organized into broader behavior classes and at different degrees of coverage. The identification of the less comprehensive classes that constitute the general class “assessing oneself” contributes to increasing clarity about what can be understood as “self-esteem” and increases the probability that interventions developed around this behavior have clear objectives and are efficient, as since the emphasis of the interventions is usually focused on the application of tests and the development of activities. The characterization of the general class of behavior “evaluating oneself”, instead of “self-esteem” or “esteeming oneself”, contributes to the understanding that this repertoire involves not only “fatalistic” measures that the individual attributes to his/her own repertoire, but also clarity regarding their own life history (contingencies that affected their own behavior) and the creation or exposure to conditions for the development of valuable behaviors. The second study, whose function is the elaboration of a teaching program, made it possible, from the characterization of the general class of behavior “to assess oneself”, the selection of goal-behaviours for the teaching program, sequencing of the goal-behaviours in 15 encounters and proposition of teaching conditions for the development of the general class of behaviors “to assess oneself” in adolescents in conflict with the law based on their own characterized behaviors. Although the program is initially described, the explanation of the objective behaviors and the planning of teaching conditions contribute to the teaching of this class of behavior to adolescents in deprivation of liberty and other populations that present a negative measure of themselves, the that increases the probability that individuals present a measure of themselves that is more coherent with their own behavioral repertoire and develop behaviors that favor access to different reinforcing consequences.

Keywords: Self-esteem; Evaluate yourself; Teaching Programming; Programming of contingencies for behavior development; Teenagers in conflict with the law.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Resumo..... | 8 |
| I “AUTOESTIMA” E ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE GERAL “AVALIAR-SE” E ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS..... | 11 |
| 1.1 Noção de comportamento como base para caracterizar a avaliação que o indivíduo faz sobre si como uma classe geral de comportamentos..... | 12 |
| 1.2 Noção de “eu” para a Análise do Comportamento como base para caracterizar estimar-se como uma classe geral de comportamentos..... | 18 |
| 1.3 “Autoestima” de entidade para comportamento e de medida para avaliação..... | 23 |
| 1.4 Programação de Contingências para Desenvolvimento de Comportamentos – uma tecnologia da Análise do Comportamento para desenvolvimento da classe geral de comportamento “avaliar-se” com adolescentes em conflito com a lei..... | 25 |
| 1.5 Caracterização histórica da noção de autoestima | 35 |
| 1.6 Intervenções para Desenvolvimento de Autoestima..... | 45 |
| 1.7 Desenvolvimento da noção de adolescentes e jovens “em conflito com a lei” no Brasil..... | 49 |
| II CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS “AVALIAR-SE”..... | 63 |
| Método..... | 64 |
| Resultado..... | 82 |
| Discussão..... | 133 |
| Referências..... | 155 |
| III ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS “AVALIAR-SE”..... | 160 |
| Método..... | 163 |
| Resultados..... | 167 |
| Discussão..... | 210 |
| Referências..... | 219 |
| IV DISCUSSÃO GERAL..... | 222 |
| V REFERÊNCIAS..... | 228 |
| VI APÊNDICES..... | 241 |

I.

“AUTOESTIMA” E ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE GERAL “AVALIAR-SE” E ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS

O que é a autoestima? É um comportamento ou um traço de personalidade? É um repertório aprendido ou já se nasce com ela? Se é aprendido, é possível desenvolver autoestima em outras pessoas? Sob quais condições? E será que todos os seres humanos se estimam? A autoestima é bastante difundida no senso comum, e de acordo com esse tipo de entendimento, é considerado que alguns comportamentos apresentados por uma pessoa são determinados por sua elevada ou baixa autoestima (Guilhardi, 2007). Por meio dessa concepção, entende-se que as ações e sentimentos dos indivíduos são influenciados por uma entidade interna e que seu controle é limitado ou irrealizável (Skinner, 1953/2003). Ainda que o senso comum e abordagens mentalistas da Psicologia compreendam a autoestima dessa perspectiva, a Análise do Comportamento (AC) pode auxiliar a caracterizar a autoestima como um comportamento. Comportamentos complexos, tal como estimar-se, são desenvolvidos por meio de contingências de reforçamento complexas (Skinner, 1974/2006).

Para que possam ser aplicadas intervenções eficientes para desenvolvimento desse comportamento, é relevante ter maior clareza acerca do seu conceito, dos comportamentos que constituem essa classe geral de comportamento e dos processos de aprendizagem. A partir disso, cria-se um contexto para que seja possibilitado que indivíduos desenvolvam esse comportamento, de modo especial grupos sociais cujas pessoas apresentam uma avaliação negativa sobre si, tal como adolescentes e jovens em conflito com a lei (Bordignon-Luiz, Parapinski & Ormeno, 2022). A avaliação que um indivíduo faz sobre si pode impactar em suas perspectivas futuras, contextos em que se expõe e conseqüentemente no desenvolvimento do próprio repertório (Botomé & Rizzon, 1997). Sendo assim, desenvolver esse comportamento, apesar das condições de vulnerabilidades vivenciadas pela população, pode atuar como um fator protetivo para indivíduos em vulnerabilidade social, isto é, que estão expostos a contextos que oferecem risco para seu desenvolvimento (Gallo & Williams, 2005). Caracterizar as classes de comportamentos que constituem essa classe geral de comportamento e elaborar um programa de ensino para desenvolver tal repertório é uma forma de reduzir os danos

produzidos na vida dos indivíduos e promover repertórios relevantes que podem produzir maior qualidade de vida.

1.1 Noção de comportamento como base para caracterizar a avaliação que o indivíduo faz sobre si como uma classe geral de comportamentos

“Comportamento” tem sido definido de diferentes formas no senso comum e na ciência (Botomé, 2013; Todorov, 2012). Analistas do comportamento estudam exaustivamente o que é o comportamento dos organismos, que função eles apresentam no ambiente e como se mantêm ou não no repertório dos indivíduos. Caracterizar a noção de comportamento entendida pela AC favorece que se compreenda se a avaliação que o indivíduo faz sobre si pode ser caracterizada como um processo comportamental. A partir disso, é possível identificar os determinantes desse repertório, sua função e que consequências mantêm ou contribuem para a avaliação que os indivíduos fazem de si.

A AC é uma subárea do conhecimento embasada pela filosofia do Behaviorismo Radical (Baum, 2019). Sua função, como ciência, é identificar padrões entre os eventos da natureza (Russel, 1956). Por meio da experimentação, a AC busca caracterizar comportamentos dos indivíduos e produzir conhecimento para aplicação nos ambientes em que os indivíduos se comportam (Skinner, 1953/2003). Essa subárea do conhecimento não explica o comportamento com base em causas internas psíquicas, mas busca identificar características do comportamento e leis que estão envolvidas nessa relação. O comportamento é um assunto acessível a todos os indivíduos e tal proximidade com esse objeto pode ser interpretada pelos cientistas do comportamento como uma desvantagem para a clareza dos processos comportamentais, uma vez que conclusões precipitadas e não comprovadas pelo método científico são assumidas como verdadeiras (Skinner, 1953/2003). A AC, abordagem que utiliza o método científico para produção de conhecimento, pode ser compreendida como uma alternativa para compreensão do fenômeno psicológico.

Com base na perspectiva da AC uma nova interpretação sobre o conceito de autoestima pode ser realizada, tendo em vista que essa abordagem psicológica possui como objeto de estudo o comportamento (Skinner, 1953/2003; Catania, 1999; Botomé, 2013), que ainda que sua definição não seja consensual, pode ser entendido como a interação entre aquilo que o organismo faz e o meio (antecedente e consequente) em que o faz (Botomé, 2013). Sendo assim, a avaliação que o indivíduo faz sobre si,

“autoestima”, não existe como uma entidade interna ao indivíduo ou uma coisa, mas é um comportamento que se desenvolve a partir da interação entre indivíduo e ambiente. A compreensão de “autoestima” como comportamento viabiliza que sejam identificadas respostas apresentadas pelo indivíduo que se avalia e quais aspectos do ambiente estão presentes e são produzidos por meio dessa interação. Favorece assim que exista aumento da clareza sobre esse repertório e que intervenções sejam desenvolvidas, avaliadas e aprimoradas.

A noção de comportamento, ainda no século XXI, é alvo de discussões entre analistas do comportamento. Não é ao acaso que a Revista Brasileira de Análise do Comportamento convidou, em uma edição especial, importantes autores da área para debater sobre o conceito (Botomé, 2013; Carrara & Zilio, 2013; Lazzeri, 2013; Todorov & Henriques, 2013; Tonneau, 2013). Há descrições analítico-comportamentais que propõem a definição de comportamento de formas diferentes, o caracterizando como evento, processo, interação e relação, ou ainda como detentor de características ou diferentes condições (Carrara & Zilio, 2013). Como discussão, foi proposto que a Psicologia é o estudo das interações entre o organismo que se comporta e seu ambiente (Carrara & Zilio, 2013). Ou ainda comportamento entendido como interações entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer (Botomé, 2013), compreensão que identifica que o termo “tríplice contingência” se refere a três tipos de eventos que ocorrem em interação, e se tornam um evento mais complexo que os três eventos de forma isolada, um operante (Botomé, 2013). Por outro lado, também foi proposto que haveria confusão entre comportamento e contingência, sendo que na AC são estudadas as relações entre comportamento e eventos ambientais. Tais interações são estudadas por meio das contingências que descrevem relações funcionais (Todorov & Henriques, 2013).

A partir das considerações descritas pelos autores, foi possível identificar diferentes compreensões acerca da noção de comportamento na AC, considerando que comportamento, de modo geral, foi descrito como a interação da atividade do organismo e meio em que faz, mas também como apenas a ação do organismo. Tais proposições evidenciam que o conceito não apresenta consenso mesmo nesta área do conhecimento que apresenta como objeto de estudo o comportamento. Destaca-se, contudo, que a noção de comportamento como interação entre estímulos do ambiente e resposta do organismo

pode ser mais promissora, considerando que enfatiza que a atividade do organismo é apenas parte das interrelações com o mundo, constituídas por variáveis do ambiente atual, históricas e que são consequências das ações do organismo (Botomé, 2013; De Luca, 2013). Além disso, é identificado que existem relações recíprocas entre a atividade do organismo e o ambiente (Botomé, 2013).

A noção de comportamento sistematizada por Botomé (2013) envolve identificar estímulos antecedentes presentes no ambiente, respostas apresentadas pelo indivíduo e estímulos consequentes produzidos por meio dessa interação. A ação apresentada pelo indivíduo pode ser caracterizada como as respostas manifestas e encobertas. Os estímulos ambientais, por sua vez, envolvem estímulos físicos e sociais, públicos e privados, que podem ser antecedentes (ocorrerem antes da resposta do indivíduo) ou consequentes (produzidos após a resposta do indivíduo). A caracterização de um comportamento, como “autoestima” ou “estimar-se” implica, portanto, identificar que estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes compõem essa relação comportamental.

É comum encontrar explicações para o comportamento com base em um agente interior que não possui dimensões físicas, tratado como uma instância “mental” (Skinner, 1953/2003). Povos primitivos, por exemplo, compreendiam que a paralisação do corpo após a morte ocorria devido ao espírito o abandonar. Outra explicação para as ações dos indivíduos relacionada a mente ou instância psíquica trata da noção de “personalidade” ou “mente”, como se um indivíduo que comete um crime o fizesse por ter uma “personalidade desordenada”. Existe, dessa forma, a ideia de que dois indivíduos constituem o corpo: um indivíduo interior que deseja uma ação e o exterior que a realiza, como se o interior perdesse o apetite e o exterior parasse de comer devido a essa condição. Esse raciocínio dualístico não se encontra apenas no senso comum, mas também em teorias psicológicas (Skinner, 1953/2003). Atribuir a causa do comportamento dos indivíduos a instâncias mentais inviabiliza que sejam identificados os determinantes para o comportamento, uma vez que sua observação é difícil, e também se desconsidera o contexto histórico como variável que influencia a resposta apresentada pelo indivíduo.

Explicar o comportamento do indivíduo com base em instâncias mentais dificulta que as variáveis que influenciam sua apresentação possam ser analisadas cientificamente. Tais variáveis possuem status físico, podem ser analisadas como qualquer objeto explicado por outras ciências, e estão no ambiente atual e na história de vida do indivíduo

(Skinner, 1953/2003). Não basta dizer que alguém roubou um pedaço de pão porque estava com fome, é necessário identificar as condições que o indivíduo estava exposto para produzir aquilo que é chamado de fome e aspectos que envolvem a história de vida dessa pessoa. São essas as condições que contribuirão para identificar a explicitação do comportamento, nesse caso, o roubo. Nesse sentido, não é possível explicar o comportamento por meio de estados mentais, uma vez que as variáveis que operam sobre a resposta do indivíduo são ambientais. Ainda assim, é comum que os indivíduos descrevam que fulano agiu de determinada forma pois “tem baixa autoestima” (como discutido criticamente por Guilhardi, 2007). Esse tipo de raciocínio parece indicar que as variáveis que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos não foram identificadas e que um status causal é atribuído para a autoestima. Por outro lado, a clareza do controle exercido pelo ambiente favorece que o efeito do mundo sobre a pele do indivíduo seja examinado (Skinner, 1974/2006). Isso envolve identificar que variáveis ambientais produzem aquilo que é chamado por autoestima.

É por meio da identificação das variáveis das quais o comportamento é função que é possível fazer uma análise funcional do comportamento. Os fenômenos ocorrem em relações de interdependência e a análise funcional permite identificar essas relações (Matos, 1999). Por meio dessa compreensão se entende que nenhum comportamento pode ser caracterizado como “patológico”, pois se é apresentado pelo indivíduo é porque é funcional e é a análise funcional que permite identificar o valor de sobrevivência de um comportamento. Por meio desse entendimento, aquilo que é conhecido como “causa” é compreendido como uma mudança na variável independente e o “efeito” é entendido como variável dependente, o que constitui uma relação funcional. São considerados, portanto, como elementos de análise tanto os aspectos do ambiente quanto a função que o comportamento tem nesse ambiente. Realizar análises funcionais de um comportamento permite que as variáveis determinantes de um fenômeno sejam identificadas, intervenções eficientes sejam desenvolvidas e condições para generalização e manutenção do comportamento sejam planejadas (Matos, 1999).

Ao realizar análises funcionais, o analista do comportamento está sob controle de conjuntos de comportamentos e não apenas de comportamentos específicos, o que envolve a noção de classe de comportamento. Classe de comportamento pode ser entendida como um conjunto de eventos que apresentam propriedades ou dimensões

comuns e estabelecem algum tipo de relação comportamental (Skinner, 1953/2003). Ainda que um comportamento não ocorra da mesma forma, quando se repete apresenta propriedades semelhantes. Assim, entende-se que o que um organismo faz trata das classes de respostas, e o que ocorre antes e após a ação de um organismo é denominado classes de estímulos, sejam eles antecedentes ou consequentes (Botomé, 2013). Existem dois critérios que são considerados diante da constituição de uma classe de comportamento. O primeiro é o grau de similaridade entre os comportamentos, tendo em vista que um comportamento nunca é igual ao outro. O segundo critério é a função, isto é, a consequência que os comportamentos produzem, por mais que tenham divergência em sua topografia (Botomé, 2013; Luiz, 2013). Uma classe geral de comportamento, por sua vez, agrupa um comportamento abrangente que é constituído por comportamentos menos abrangentes (Botomé, 2013; Kienen, 2008). Com relação à classe geral de comportamento “estimar-se”, pode-se identificar que diferentes comportamentos podem constituir essa classe geral, variando em seu grau de abrangência e formando subclasses de comportamento.

O conceito de variável também pode auxiliar na compreensão da noção de comportamento, para a caracterização de comportamentos e dos aspectos que determinam os comportamentos apresentados pelos indivíduos. A partir dessa noção, comportamento deixa de se referir apenas as propriedades de classes de respostas e propriedades de classes de estímulos antecedentes e consequentes, mas é entendido também que os valores dos eventos podem variar, o que implica considerar os valores das variáveis (Lorenzo, 2013). Variável pode ser entendida como conceito instrumental que se refere a uma propriedade que pode variar em diferentes graus ou categorias, em qualquer nível de mensuração. Pode ser usada para classificar pessoas, objetos e eventos (Botomé & Kubo, 2006). Um conjunto de variáveis é um agrupamento de variáveis que compartilham de características semelhantes (Botomé & Kubo, 2006). Ter clareza de que um comportamento pode variar auxilia na compreensão do conceito de abrangência na proposição de objetivos de ensino para o comportamento “estimar-se”.

Para caracterizar a função de um comportamento e as variáveis que o determinam é relevante identificar o que são contingências de reforçamento. Contingência pode ser caracterizada como relações circunstâncias entre eventos ambientais (antecedentes e consequentes) e a resposta apresentada pelo organismo. Quando se identifica a função da

mudança no ambiente que segue a resposta apresentada pelo indivíduo se compreende a contingência de reforçamento (Botomé, 2013), o que envolve clareza acerca dos componentes de uma relação comportamental, isto é, os eventos que estão envolvidos em uma interação entre o organismo e o ambiente e a probabilidade de ocorrência ou não de um evento na presença ou na ausência do outro (Souza, 2000). Não basta, portanto, identificar um evento subsequente à resposta apresentada, é necessário ter clareza do evento que foi produzido contingentemente pela resposta e que fortalece certos tipos de relações entre os componentes de um comportamento (Botomé, 2013). Assim, o termo contingência trata da probabilidade de relação de dependência entre eventos e contingência de reforçamento trata das relações que foram estabelecidas entre as respostas apresentadas pelo indivíduo e as consequências contingentes a essa resposta, de modo que a consequência interfere na probabilidade de o indivíduo apresentar a resposta no futuro (De Luca, 2008).

As consequências produzidas por um comportamento “retroagem” sobre a resposta e alteram a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente (Skinner, 1953/2003). Para avaliar se um evento é ou não reforçador para um organismo é necessário observar a frequência de uma resposta selecionada após um evento contingente a ela. Se houver mudança na frequência da resposta, o evento é caracterizado como reforçador diante daquelas condições ambientais. Os eventos são classificados com base em seus efeitos. Na contingência de reforçamento positivo, a probabilidade de apresentação de uma classe de comportamento é aumentada. Os reforços positivos são caracterizados como um estímulo que é gratificante para o comportamento do indivíduo. Na contingência de reforçamento negativo, quando o indivíduo apresenta uma resposta, esta tem como função a remoção de algo considerado aversivo em uma certa situação, o que se caracteriza como um reforço negativo. Tanto o reforço positivo como o negativo aumentam a probabilidade de apresentação futura da resposta (Millenson, 1967; Skinner, 1953/2003).

Os estímulos presentes no ambiente também podem ser caracterizados como aversivos. A punição pode ser definida como um procedimento de adição ou retirada de estímulos reforçadores (Skinner, 1953/2003; Sidman, 1995/2009). Uma contingência de punição positiva se dá em uma relação de adição de um estímulo aversivo após a ocorrência de uma resposta apresentada pelo indivíduo (Millenson, 1967). Assim, o

comportamento é temporariamente suprimido e tende a reforçar o comportamento do indivíduo que aplicou a punição, tornando mais provável que ele puna em outras ocasiões. A contingência de reforçamento de punição negativa é aquela em que há diminuição ou retirada de um estímulo gratificante para o indivíduo após ele apresentar uma determinada resposta (Millenson, 1967; Skinner, 1953/2003). A punição pode produzir efeitos no comportamento dos indivíduos, como eliciação de respondentes, estabelecimento de aversivos condicionados e reforçamento de respostas incompatíveis, que reduzem a estimulação aversiva. Assim, a resposta punida deixa de ser apresentada pelo indivíduo porque outras respostas que são reforçadas negativamente passam a ser emitidas. O efeito da punição pode ser entendido como uma supressão temporária do comportamento do indivíduo, mas não como redução da frequência de respostas (Skinner, 1953/2003).

Caracterizar a noção de comportamento, de classes de comportamento, contingência de reforçamento e o conceito de variável contribui para compreensão de “estimar-se” como uma classe geral de comportamentos, uma vez que esse repertório é complexo e envolve comportamentos mais e menos abrangentes que ocorrem em interação do indivíduo com o ambiente. Tal compreensão favorece que um programa para ensinar classes de comportamentos constituintes dessa classe geral seja elaborado, além de favorecer a avaliação de sua eficiência. Para isso, é necessário que se identifique as classes de comportamentos que constituem esse comportamento. A AC, por meio de seus pressupostos e tecnologias, pode contribuir para identificação de que classes de comportamentos menos abrangentes constituem “estimar-se” e que condições podem ser criadas para serem desenvolvidas no repertório dos indivíduos.

1.2 Noção de “eu” para a Análise do Comportamento como base para caracterizar estimar-se como uma classe geral de comportamentos

Qual o significado de “auto” nas expressões autoestima, autoconhecimento, autocontrole, autoconceito e autoconfiança? Skinner (1953/2003) propõe que o “eu” é usado como uma causa hipotética para uma ação apresentada por um indivíduo. Quando não se identificam as variáveis das quais o comportamento é função, a origem dos comportamentos é atribuída ao “eu”, entendido como um agente originador que está dentro do indivíduo. Segundo essa concepção, a autoestima seria uma instância internalizada no indivíduo que determina seus comportamentos, como uma parte do “eu”. No entanto, a partir da noção de comportamento (Botomé, 2013), “estimar-se” pode ser compreendido como uma possível classe de comportamentos, que ocorre como resultado

da interação do indivíduo com o ambiente. Compreender como a AC caracteriza o que é chamado de “eu” pode contribuir para clarificar o conceito de “estimar-se”, e assim aumentar a probabilidade de identificar que comportamentos constituem essa classe geral.

Geralmente o “eu” é entendido como uma instância que dirige os comportamentos apresentados pelos indivíduos. É comum que mais do que um “eu” seja utilizado para explicar o comportamento dos indivíduos (Skinner, 1953/2003). Por exemplo, ao tratar da avaliação que um indivíduo faz sobre si é utilizada a instância autoestima para explicar a origem desse processo, enquanto que para identificar o que produz o quanto um indivíduo se sente confortável para agir no futuro com base em seu repertório e experiência atuais, a instância autoconfiança é designada como responsável para produção dessa ação (Guilhardi, 2002). Mas será que o conceito de “eu” é necessário para entender o que produz esses fenômenos? E tais fenômenos podem ser chamados de comportamentos? Se sim, que variáveis ambientais são responsáveis pelo desenvolvimento desse repertório comportamental?

Inicialmente Skinner (1953/2003) argumentou que a noção de “eu” não era necessária, pois não existe um fenômeno que corresponda a essa denominação. Ainda assim, propôs análises do que esse conceito poderia representar a fim de identificar as contingências que os organismos foram submetidos ao longo da vida. Com base nas informações relativas aos comportamentos dos indivíduos é possível identificar características dos ambientes em que são desenvolvidos os padrões comportamentais. Uma das formas de caracterizar o “eu” é como um recurso que representa um “sistema de respostas funcionalmente unificado” (Skinner, 1953/2003, p. 312). É necessário, assim, explicitar a função desse sistema e as relações que nele existem. O “eu” compõe a topografia do comportamento de alguém, como “ela era melhor cantora do que jardineira”. Pode também se referir a um tipo particular de ação em uma determinada ocasião, quando uma classe de respostas é apresentada diante de certo estímulo discriminativo. Por exemplo, comportamentos que são eficazes para produzir reforço na família, podem não produzi-lo na presença dos amigos. Também pode se relacionar com respostas que produzem um reforço comum, independente da situação, como diante de privação de água o indivíduo tomar o líquido. E as variáveis emocionais também se relacionam com o “eu”. Conforme exemplifica Skinner, um religioso que é piedoso aos domingos pode ser bastante agressivo ao lidar com o negócio durante a semana. O indivíduo apresenta duas respostas diferentes que são apropriadas para o ambiente,

piadoso na igreja e agressivo nos negócios. Mas as variáveis que controlam a resposta do indivíduo podem existir concomitantemente, e durante o sermão o religioso ele pode avaliar seus comportamentos no contexto do negócio (Skinner, 1953/2003).

Ao desconsiderar a necessidade de um “eu”, Skinner (1953/2003) entende que contribui para consertar um erro comum na Psicologia: a confusão entre o nome designado para uma classe de acontecimentos com os seus determinantes, o que contribui para o entendimento de que entidades são responsáveis pelas ações dos indivíduos. A AC tem como pressuposto que a maioria dos comportamentos são desenvolvidos por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, a qualquer momento da vida, dependendo apenas de que condições sejam criadas para ampliação do repertório comportamental. Dessa forma, não é necessário um agente interno originador do comportamento do indivíduo, ou estruturas como “personalidade”, “ego” ou “superego” para explicar o comportamento.

Posteriormente Skinner fez novas propostas que possibilitaram maior compreensão sobre o “eu”. Uma pessoa é caracterizada como um organismo da espécie humana que apresenta repertório comportamental (Skinner 1974/2006). O “eu” é produto da história de reforçamento que o indivíduo vivenciou durante sua vida e que determina como agirá atualmente, o que permite que ninguém mais se comporte da mesma forma que esse organismo. De modo geral, as diferentes espécies se comportam sem saber porquê. O ser humano, no entanto, ao ser exposto a uma comunidade verbal, sob contingências verbais de reforçamento, que questiona sobre seu comportamento, aprende a autodescrever seu repertório (Skinner, 1991). Assim, o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo tem origem social, que inicialmente tem importância para a comunidade e posteriormente passa a se tornar importante para o próprio indivíduo (Skinner, 1974/2006). O autoconhecimento envolve, portanto, o indivíduo descrever os próprios comportamentos e identificar as variáveis que o determinaram.

As expressões utilizadas para nomear o comportamento individual variam a depender do tipo de seleção. Na seleção natural se desenvolve o organismo; no condicionamento operante se desenvolve a pessoa, relacionado ao repertório comportamental que é produzido por contingências de reforçamento; e a cultura possibilita a existência do “eu” (Skinner, 1991). Skinner propõe que a partir do avanço da teoria comportamental é possível fazer uma distinção mais clara entre “pessoa” e “eu”.

A primeira expressão pode ser entendida como o repertório comportamental do indivíduo, observado pelos outros, enquanto a segunda é uma predisposição que está relacionada aos estados internos, observada apenas por meio dos sentimentos ou introspecção. O “eu” é aquilo que o indivíduo sente sobre si mesmo.

Diversos “eus” podem ser identificados em um único indivíduo. Esses “eus”, que envolvem comportamentos e condições corporais, são produzidos por contingências de reforçamento. A autoestima está relacionada ao senso de valor que o indivíduo tem sobre si. De modo geral, a cultura recompensa os indivíduos que se comportam de forma útil, e nesse processo o comportamento é reforçado positivamente, o que produz manifestações corporais que podem ser observadas e valorizadas pelo indivíduo que se comportou (Skinner, 1991). A autoconfiança, por sua vez, envolve uma previsão do comportamento do indivíduo baseada em conquistas pessoais passadas e nas condições corporais resultantes dessa conquista. Autoestima e autoconfiança identificados como diferentes “eus”, em vez de instâncias internas ao indivíduo são comportamentos, resultado de contingências de reforçamento que o indivíduo foi exposto durante a história de vida.

A noção de *self* como uma explicação para o comportamento dos indivíduos é uma antítese para os pressupostos da AC, tendo em vista que é uma explicação mentalista para o comportamento (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006). Assim, compreender o comportamento de alguém a partir de sua autoestima também parece não ser adequado a partir dessa perspectiva. Apesar disso, Kohlenberg e Tsai (1991/2006) propõem que ainda que muitas vezes a noção de *self* seja equivocada, é relevante compreender teoricamente o *self*, pois é comum que os indivíduos relatem problemas relativos a “desordens do *self*”.

O *self* pode ser entendido como um comportamento verbal. Kohlenberg e Tsai (1991/2006) propõem que o desenvolvimento do comportamento verbal “eu” ocorre em unidades funcionais maiores que são divididas. Inicialmente os indivíduos ficam sob controle de estímulos públicos, como “maçã”. Posteriormente passam além de serem controlados por estímulos públicos, como “maçã”, também por estímulos privados, como “eu vejo”. Após vários tatos apresentados acerca de “eu vejo”, “eu sinto”, “eu quero” etc., o “eu” emerge. O “eu” pode ser caracterizado como um tato sob controle de estímulos comuns aos tatos “eu X”, em que X pode ser ver, sentir, ser, estar etc (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006). Apesar das variações dos aspectos públicos dos estímulos em cada situação, a perspectiva do “eu” se mantém constante, e é esse o aspecto estável do responder.

Indivíduos que apresentam “desordens de *self*”, tal como “autoestima baixa”, tendem a emitir respostas “eu X” sob controle público parcial ou total em detrimento de controle privado (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006). Quando poucas respostas “eu X” ficam sob controle privado, a emergência do “eu” como unidade funcional fica prejudicada. Um “*self* inseguro” pode ser sentido por variar com base em quem está presente na interação e desconsiderar estímulos privados. Cuidadores primários que ensinam que a criança deve apresentar o comportamento apenas quando eles desejam, favorecem que o indivíduo tenha dificuldade em descrever “eu quero X” diante da ausência de estímulos públicos. O problema de *self* se refere a não identificar se o que se deseja é produto do que realmente o indivíduo quer ou se é dependente do que os outros esperam que ele queira. Outro problema é quando um número maior de respostas “eu X” não ficam sob controle privado, nesse caso o indivíduo irá sentir ou querer, por exemplo, apenas quando outros permitirem que ele sinta ou queira algo (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006). Quanto menos respostas “eu X” forem controladas de modo privado, mais difícil será identificar ou descrever características pessoais e desejos do próprio indivíduo.

A sensibilidade acentuada à opinião dos outros é caracterizada como outra “desordem de *self*”. Novamente, o “eu X” do indivíduo está sob controle público em detrimento de controle privado. Assim, qualquer crítica proferida ao indivíduo pode ser interpretada como um problema, uma vez que o “eu X” entende que deve ser substituído pelo da pessoa que o criticou. As críticas diminuem a probabilidade de espontaneidade e criatividade (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006). A forma como o “eu X” de um indivíduo se desenvolve a depender da interação com o ambiente pode afetar aquilo que é conhecido como autoestima, entendido como parte do *self*.

Ter clareza do senso de “eu” que o indivíduo possui acerca de si aumenta a probabilidade de identificar como ele se “autoestima”. Mas o que significa autoestima em uma perspectiva analítico-comportamental? Ainda que Skinner (1991) tenha proposto autoestima como sensações corporais que são produtos de uma história de reconhecimento e valorização da comunidade verbal sobre o indivíduo, “estimar-se” pode ser compreendido de forma mais detalhada, a fim de possibilitar que esse repertório seja desenvolvido, quando avaliado como uma necessidade social.

1.3 “Autoestima” de entidade para comportamento e de medida para avaliação

“Estimar-se” se relaciona com a medida que o indivíduo apresenta sobre si. Uma medida, no contexto de ensino, pode ser caracterizada como uma qualificação realizada pelo professor acerca do desempenho do aluno por meio de uma “avaliação da aprendizagem”. Envolve uma categorização do indivíduo, um rótulo sobre seu desempenho, com base nas aprendizagens esperadas (muitas vezes em formato de informação e não de comportamentos na situação real) para determinado módulo ou ciclo de aprendizagem (Botomé & Rizzon, 1997). Assim, um indivíduo quando se estima está medindo parte de seu repertório, o categorizando como adequado ou não a depender das normas sociais vigentes. Tal medida produz decorrências importantes para os indivíduos e afetam a forma como eles próprios se vêem (Botomé & Rizzon, 1997). De modo geral, quando os indivíduos apresentam um repertório categorizado como inadequado nas medidas chamadas por “avaliação de aprendizagem” no contexto de ensino, o fracasso é atribuído ao indivíduo e se desconsidera o contexto social (nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem) como responsável por tal resultado. Esse procedimento absolutizante não auxilia o indivíduo a aprender a lidar com os julgamentos sobre seu desempenho, pois determinam aquilo que ele “é” ou “é capaz de fazer” (Botomé & Rizzon, 1997). Assim, são ignorados os fatores que interferem no desempenho apresentado pelo indivíduo e, além disso, não são criadas condições para que o aluno possa corrigir aquilo que foi interpretado como incorreto na correção. Essa noção de medida, transposta para além da medida no contexto escolar, mas também em outros âmbitos de vida do indivíduo, pode impedir que ele identifique as variáveis que afetam seu responder e a partir disso desenvolva seu repertório comportamental.

Na vida profissional, assim como na pessoal, é relevante que os indivíduos possam identificar se o comportamento apresentado foi adequado ou não, considerando suas ações e efeitos, e quando avaliado como necessário que possam corrigir ou aprimorar seu desempenho (Botomé & Rizzon, 1997). Para isso, é necessário que a escola possa ensinar os alunos esse repertório e a avaliação é um recurso para ensiná-los. Nesse caso, a avaliação seria entendida como uma condição de ensino e não apenas uma medida de desempenho do indivíduo para classificá-lo em algum rótulo. Esse raciocínio diminui a probabilidade de que os indivíduos aceitem o que ocorre com eles como produtos do acaso e que não podem ser alterados. A partir dessa perspectiva, descrições como “sou assim”, que muito se aproximam de uma perspectiva “fatalista”, podem ser alteradas por

“estou me comportando assim nesse momento, mas posso mudar quando identifico aquilo que é inadequado em meu comportamento e altero as condições que determinam meu agir” (Botomé & Rizzon, 1997). A distinção realizada entre medida e avaliação contribui para compreensão do que pode ser entendido como “estimar-se” na perspectiva da AC, uma vez que envolve além do indivíduo medir seu próprio repertório comportamental (atribuir valor ao comportamento), também identificar as variáveis que influenciam o responder e alterá-las a fim de ampliar o repertório comportamental.

A função da avaliação em uma condição de ensino é sinalizar ao indivíduo qual o seu desempenho atual em relação aos objetivos de aprendizagem que foram propostos. Essa sinalização irá possibilitar que o indivíduo avalie o que é necessário alterar em seu desempenho, de modo a aperfeiçoá-lo (Botomé & Rizzon, 1997; Cortegoso & Coser, 2016). Na vida pessoal dos indivíduos esse repertório também é relevante. Medir o próprio desempenho é parte do processo de avaliação que o indivíduo faz sobre si, o que envolve seu “eu”, porém apenas categorizar um indivíduo pouco pode contribuir para que desenvolva seu repertório. É necessário ainda que sejam criadas condições para que o repertório possa ser alterado de forma positiva, de modo que a interação do indivíduo com o ambiente possa produzir mais benefícios. “Estimar-se”, a medida que o indivíduo atribui sobre seu repertório é, portanto, apenas parte do processo que envolve “avaliar-se”, o que inclui além da classificação do comportamento, a criação de condições para apresentar o comportamento entendido como mais adequado para o contexto, a apresentação do comportamento, a avaliação dos resultados e a alteração do próprio comportamento com base nos resultados produzidos. Desenvolver o repertório “avaliar-se” possibilita que desempenhos pouco produtivos apresentados pelos indivíduos sejam modificados e desempenhos apropriados sejam mantidos ou aprimorados (Botomé & Rizzon, 1997). A noção de “avaliar-se”, com base na proposta de Botomé e Rizzon (1997), pode ser considerada mais promissora para o desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que contribui para que condições de ensino sejam criadas para apresentação de comportamentos de valor.

Quando os indivíduos não têm clareza do processo de avaliação, acabam o transformando em um ritual vazio, que pouco colabora para a transformação do próprio repertório e da sociedade (Botomé & Rizzon, 1997). A qualificação pouco clara e sistematizada que o indivíduo recebe contribui para que tenha dificuldade em avaliar o próprio desempenho, os resultados que produz e o que pode ser modificado a partir de tal

avaliação. Além disso, cria-se contexto para que o indivíduo se torne dependente de juízos de outros sobre o próprio repertório, ainda que com critérios pouco explícitos ou relevantes para as condições atuais as quais está exposto. Assim, em vez de criar condições para alteração de repertório, o desamparo é aumentado e há dependência de outros indivíduos para se “avaliar” e mudar em função dessa percepção (Botomé & Rizzon, 1997).

“Avaliar-se”, discutido na literatura de AC como “autoestima”, além de caracterizado como sensações corporais produzidas por determinadas contingências de reforçamento (Skinner, 1991), ou comportamentos que, quando apresentados, geram reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo e reduzem ou eliminam os reforços negativos (Guilhardi, 2002; 2015), pode ser também compreendido como um comportamento complexo que envolve o processo de avaliação do indivíduo sobre seu desempenho. Ainda que sejam apresentadas descrições de como a autoestima poderia ser entendida na perspectiva da AC, novas análises podem ser propostas. Guilhardi (2002; 2007; 2015) contribuiu especialmente para identificação de contingências que favorecem o desenvolvimento do que é chamado de “autoestima”. A partir dessas descrições, é possível identificar com maior clareza os comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se”. Essa avaliação inclui o indivíduo verificar a adequação de seu desempenho, identificar o que é necessário mudar no desempenho, e aperfeiçoar ou manter o repertório comportamental com base nas consequências do próprio comportamento, e não considerando apenas ou majoritariamente as percepções individuais de outros ou de si mesmo (Botomé & Rizzon, 1997). Desenvolver esse repertório, para além do contexto escolar, considerando sua relevância na vida pessoal, contribui para que os indivíduos possam estar sensíveis ao que o próprio comportamento produz de benefícios para si próprio e para as pessoas com as quais ele interage, o que favorece maior clareza sobre o comportamento e aumenta a probabilidade de que os indivíduos criem contextos para aprimorar seu repertório.

1.4 Programação de Contingências para Desenvolvimento de Comportamentos – uma tecnologia da Análise do Comportamento para desenvolvimento da classe geral de comportamento “avaliar-se” com adolescentes em conflito com a lei

Muitos problemas sociais podem ser resolvidos, ou pelo menos atenuados, por meio da Educação. Para isso, é necessário que intervenções sejam planejadas para a transformação da realidade social (Botomé, 1997). A AC pode contribuir para o processo

de ensino-aprendizagem de comportamentos entendidos como relevantes para uma dada população. Analistas do comportamento consideram que intervenções planejadas e desenvolvidas sobre certo comportamento devem ser escolhidas prezando pelo que é importante para a sociedade, e não apenas voltados a aplicação de procedimentos e técnicas (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Dessa forma, é importante identificar quais são os problemas que apresentam necessidade de intervenção na sociedade. A saber que o desenvolvimento do repertório de autoestima, caracterizado no presente estudo como “avaliar-se”, pode ser um fator de proteção para adolescentes em privação de liberdade (Masten & Garmezy, 1985), é possível que “avaliar-se”, entendido como uma classe de comportamentos, possa ser ensinado, haja vista que é relevante social e cientificamente para adolescentes e jovens que se encontram em vulnerabilidade social.

Por meio do conhecimento acerca do comportamento humano, Skinner contribuiu para aumentar a clareza sobre as interações organismo e ambiente em diferentes contextos. O ambiente educacional foi um deles, sendo uma de suas preocupações a eficácia da educação, o que envolvia especialmente a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem (Kienen et al., 2021; Skinner 1968/2003). Em 1950, a partir da preocupação de como tornar os processos de ensino e aprendizagem mais científicos, dois produtos foram desenvolvidos, sendo a tecnologia de ensino conhecida como Instrução Programada e as máquinas de ensino. Na Instrução Programada havia uma divisão do material que era planejado a ser ensinado em pequenos módulos sequenciais e ao final o aluno deveria responder uma questão sobre o que foi abordado no módulo (Cortegoso & Coser, 2016). Caso o aluno acertasse, poderia passar para o próximo módulo. Entretanto, caso o aluno errasse, o programa poderia conceder a resposta, ou ainda o estudante poderia consultar o material anterior, além de ser convidado a realizar outros módulos, a fim de aprender (Valente, 1993). Em conjunto com Holland, Skinner escreveu o livro *The Analysis of Behavior: a Program for Self-Instruction*, sendo precursor na instrução programada em Análise do Comportamento (Cortegoso & Coser, 2016). A Instrução Programada era aplicada por meio de máquinas de ensino, sem haver intervenção direta de professor (Cortegoso & Coser, 2016). As máquinas de ensino tinham características que potencializavam o processo de ensino e aprendizagem, como o reforço imediato da resposta correta apresentada pelo indivíduo, a progressão com base no ritmo do indivíduo, a progressão em pequenos passos, e o registro dos erros frequentes cometidos pelos estudantes (Skinner, 1968/2003).

Na década de 1970, houve relevantes produções de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, condições que contribuem ou dificultam para que o processo ocorra e as características de ambientes para que se caracterizem como efetivos para a aprendizagem (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Inicialmente denominado “Ensino Programado”, cuja ênfase era no produto, a tecnologia foi disseminada em diversos países (Teixeira, 2004). Uma delas foi o PSI que, no Brasil, teve influência de Carolina Bori e Fred Keller. Muito mais que uma técnica de ensino, foi entendido como uma tecnologia ampla que envolvia a descoberta de comportamentos a serem desenvolvidos no repertório do aprendiz caracterizados como objetivos de ensino (Nale, 1998). Os objetivos de ensino, no início, ainda se referiam a transformar informações em atividades que os alunos deveriam transformar em conhecimento (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013), por meio de passos sequenciais, instruções direcionadas e com instrumentos de avaliação que avaliavam cada unidade de ensino que o aluno realizava (Nale, 1998). Os alunos eram mais ativos nas aulas e dirigiam sua própria aprendizagem. No entanto, ainda havia uma limitação, que por meio da atuação de Carolina Bori, contribuiria para que o Ensino Personalizado se tornasse ainda mais desenvolvido socialmente, o que ficou conhecido como Programação de Ensino (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013).

Carolina Bori contribuiu para a ideia de que os comportamentos a serem propostos como objetivos de ensino deveriam ser relevantes socialmente (Nale, 1998). E ainda enfatizou alguns aspectos importantes ao desenvolver um programa de ensino, como a necessidade de especificar o objetivo do processo de ensino-aprendizagem antes de elaborar qualquer outra etapa da programação de ensino, e enfatizou diferenças entre objetivos e atividades de ensino (Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998). O objetivo de ensino é caracterizado como uma classe de comportamento que faça sentido na vida do indivíduo, não devendo representar apenas um desempenho isolado, que será emitido apenas em contexto de ensino (Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998). Carolina Bori apresentou de forma muito mais complexa o que vinha sendo proposto na literatura acerca da Programação de Ensino, um movimento que pode ser avaliado como genuinamente brasileiro. Suas contribuições podem ser entendidas como uma forma de tornar o ensino mais científico e relevante socialmente (Kubo & Botomé, 2001).

Existem diferenças significativas entre o Ensino Programado e a Programação de Ensino. No Ensino Programado há ênfase em regras e técnicas, bem como na utilização de material programado para aprendizagem, enquanto na Programação de Ensino o destaque está nos processos comportamentais que contribuem para condições adequadas do processo de aprendizagem. Envolve identificar, caracterizar e desenvolver comportamentos em condições que seja relevante ensinar alguém e desenvolver novos comportamentos (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). O objetivo dessa tecnologia versa em desenvolver comportamentos de valor para as pessoas e sociedade. A proposta de Carolina Bori, com a Programação de Ensino, voltava-se para análise dos comportamentos necessários para exercício de atividades e planejamento de condições de ensino para desenvolvimento do repertório dos aprendizes (Matos, 1998). Assim, o comportamento do professor que programa o ensino é entendido como contingência para os processos de ensinar e aprender (Cortegoso & Coser, 2016). Em síntese, a ênfase da Programação de Ensino se encontra em todo o processo para o desenvolvimento de comportamentos, e não apenas em transformar módulos tradicionais de ensino em cursos individualizados (Kienen et al., 2021).

A Programação de Ensino, que mais recentemente vem sendo denominada Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamento (PCDC), é uma área de pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Por meio dessa área são estudados os processos de elaborar, aplicar, avaliar e aprimorar condições de ensino que são desenvolvidas por um professor ou programador a fim de aumentar a probabilidade de os indivíduos resolverem certa situação-problema ou minimizarem as condições inadequadas que estão vivenciando (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). A PCDC se caracteriza como uma tecnologia, tendo em vista que envolve um conjunto de procedimentos aplicados no contexto de ensino que visa capacitar os indivíduos a desenvolver seu repertório. O objetivo principal é a resolução de situações-problemas que os indivíduos estão vivenciando (Kienen et al., 2021). Dessa forma, programar ensino envolve planejar e desenvolver etapas sistematizadas, com base no conhecimento científico produzido, como resposta aos problemas enfrentados pelos indivíduos.

Programar ensino é uma classe de comportamento que envolve o processo de ensinar e aprender. Sendo assim, é importante a descoberta de quais comportamentos-objetivo devem ser ensinados (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Comportamento-

objetivo pode ser caracterizado como comportamentos que ao serem desenvolvidos (em geral, em contexto de ensino) e a serem apresentados no contexto social do aprendiz produzem resultados relevantes socialmente e, por conta disso, são escolhidos para serem ensinados por um professor a uma dada população (Botomé, 1981; Botomé 1985; Tosi 2010). Um comportamento-objetivo deve ser proposto com clareza, de forma a evidenciar as interações entre a atividade de um indivíduo e aspectos de seu meio (não apenas uma resposta), externo ao ambiente de ensino e relevante (produz resultados relevantes), sendo caracterizado como interações significativas no contexto “natural” do indivíduo (Luiz & Botomé, 2017; Krzyzanowski, 2019). Tais características auxiliam a compreender quais condições precisam ser desenvolvidas para que o repertório dos aprendizes seja alterado.

Botomé (1985) sistematizou algumas características de “falsos objetivos de ensino” que costumam ser encontrados em programas de ensino, desde o ensino fundamental até a universidade, e com isso dificultam caracterizar o que deve ser produzido pelo aluno em seu ambiente natural. O autor argumentou que não podem ser identificados como objetivos de ensino: itens de conteúdo, intenções de professores, atividades de professores entendidas como meio e não fim, descrições de ações ou classe de respostas dos aprendizes, atividades de ensino, conteúdos descritos em forma de ação dos alunos e “ações reais” do aprendiz fora do contexto escolar como se fossem objetivos de ensino. Em contrapartida, os objetivos de ensino devem ter como características: expressar comportamentos, sendo estes relevantes para o indivíduo e sociedade (Botomé, 1985). A partir dessa caracterização, evidencia-se que a noção de comportamento, considerando a interação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes (Botomé, 2013), é um aspecto que orienta a proposição de objetivos de ensino. Caso a noção de comportamento não seja considerada é possível que o processo de aprendizagem ocorra de forma falha.

O processo de ensinar e aprender pode ser esclarecido por meio das contribuições da AC. Os verbos “ensinar” e “aprender” se referem ao que faz um professor e o que ocorre com o aluno como consequência do fazer do professor (Kubo & Botomé, 2001). Só é possível dizer que um professor ensinou caso ocorra mudança no comportamento do aluno e tal mudança seja evidenciada por meio de uma relação funcional entre o que o professor fez e a mudança observada no repertório do aluno (Botomé, 1981). Ensinar tem como característica definidora, portanto, a ocorrência de aprendizagem (Kubo & Botomé,

2001). Dessa forma, “ensinar” e “aprender” são interdependentes. “Ensinar” pode ser entendido como a relação entre o que o professor faz e a mudança do comportamento do aluno, isto é, a produção da aprendizagem. “Aprender”, por sua vez, é a transformação de uma condição existente para outra que é mais desejável por meio da ação do indivíduo, sendo não apenas o que o aluno faz, mas o que produz no ambiente em que age (Botomé & Tossi, 2006; Kubo & Botomé, 2001). O ponto de partida de um processo de ensino e aprendizagem não deve ser o conteúdo a ser “transmitido”, mas as necessidades sociais, que devem ser previamente caracterizadas pelo professor (Kubo & Botomé, 2001). Nesse sentido, a questão que orienta a formulação de objetivos de ensino é “o que o indivíduo deve estar apto a fazer para realizar esse comportamento?”. Sendo assim, para essa tecnologia embasada nos princípios da AC, o “ponto de partida” não são os conteúdos, mas as situações que o aprendiz irá lidar em sua realidade (Kubo & Botomé, 2001).

Dada a complexidade para o desenvolvimento de programas de ensino e sua relevante contribuição, tendo em vista que a Educação, como uma tecnologia de ensino, é uma maneira de capacitar pessoas a viverem em sociedade (Botomé, 1997), alguns autores contribuíram na sistematização das etapas da Programação de Ensino. Botomé (1981) propôs quatro classes que compõem a Programação de Ensino: construir programas de ensino, aplicar programas, avaliar sua eficácia e modificar programas com base na avaliação. Para a primeira classe, construir programas de ensino, foram propostas 13 classes de comportamentos importantes ao professor que irá programar o ensino: escolher o tema ou assunto para o programa de ensino; especificar os objetivos terminais do programa como comportamento; justificar a relevância dos objetivos para os aprendizes; analisar os objetivos em componentes intermediários para consecução; organizar os objetivos intermediários para sequência do ensino; planejar as atividades de ensino para aprendizagem dos objetivos intermediários; planejar procedimentos de avaliação de desempenho do aprendiz; organizar o material a ser utilizado nas unidades de ensino; redigir instruções para cada unidade de trabalho do aprendiz; planejar avaliação da eficácia do programa de ensino; redigir a apresentação do programa de ensino considerando os objetivos, recursos, procedimento e avaliação; comunicar e examinar o programa de ensino sob forma comportamental. A partir de diversas aplicações de programas de ensino com objetivo de formar programadores, bem como realização de estudos acerca dessa tecnologia, foi possível aprimorar algumas etapas da Programação de Ensino. Um dos exemplos é a experiência na UFSCar que por meio de

estudos sistemáticos resultaram na criação do material, para apoio a pessoas interessadas em Programação de ensino, denominado “Elaboração de Programas de Ensino – Material Autoinstrutivo” (Cortegoso & Coser, 2016).

O “ponto de partida” de um programador de ensino pode ser caracterizado como decidir o que e como ensinar (Botomé, 1985; Cortegoso & Coser, 2016; Kubo & Kubo, 2001). É necessário descrever a situação-problema que necessita de intervenção, suas características, em que é necessário intervir, por quê e para quem a situação gera problemas. Um dos objetivos é garantir que seja relevante intervir em determinada situação (Cortegoso & Coser, 2016). É importante, portanto, ter clareza de que aquele que solicita o serviço, o cliente, nem sempre é quem vivenciará a intervenção ou as consequências dela, o paciente (Botomé, 1981; Holland, 1978). É preciso então conhecer as variáveis relevantes e determinantes que constituem o problema, a fim de que os profissionais e pesquisadores, nesse caso programadores de ensino, não estejam a serviço dos poderosos e contribuam para controle daqueles entendidos como mais “fracos” na sociedade (Botomé, 1981; Holland, 1978). Sendo assim, deve ser realizado um levantamento do problema vivenciado pela população que receberá a intervenção, explicitar o que a população precisa estar apta a fazer para resolver, ou pelo menos minimizar, o problema e descrever as variáveis que precisam ser alteradas para que a população possa resolver ou minimizar os problemas vivenciados (Botomé, 1981). É preciso ainda, para que a AC contribua com a resolução de problemas sociais, que as/os profissionais e pesquisadoras(es) se envolvam com os que sofrem e não apenas “conheçam” o sofrimento, trabalhem com a população e não apenas para a população a receber intervenção e interfiram nas organizações das contingências relacionadas ao controle do comportamento na cultura existente (Botomé, 1981). Tais necessidades parecem ainda mais latentes ao se trabalhar com adolescentes em privação de liberdade, dada toda a estigmatização vivenciada e fortalecida com essa população, especialmente incitada por governantes e pela mídia, atribuindo a “personalidade” desses indivíduos os problemas vivenciados e não as condições sociais que são expostos, como a desigualdade social brasileira (Njaine & Minay, 2002).

Posteriormente à caracterização da situação-problema a qual o programa de ensino se propõe a intervir, o próximo passo é a proposição dos objetivos a serem desenvolvidos no repertório dos aprendizes. É nessa etapa que são definidos os comportamentos que são

relevantes de os aprendizes desenvolverem para modificar a situação vivenciada (Cortegoso & Coser, 2016). Os objetivos terminais do programa de ensino são os comportamentos finais que devem ser desenvolvidos por meio do programa, a fim de que possam lidar de forma mais adequada com as situações de sua realidade (Cortegoso & Coser, 2016). Os comportamentos terminais são as classes gerais de comportamentos para lidar com a situação problema. Como característica, os objetivos de um programa de ensino devem: ser viáveis, dado o conhecimento disponível, os recursos para aplicá-lo e o repertório dos aprendizes; e passíveis de verificação empírica, considerando a ocorrência, suas propriedades e contribuição para resolução ou minimização da situação entendida como problema (Cortegoso & Coser, 2016).

A partir dos objetivos terminais é realizada uma decomposição para identificar comportamentos intermediários. Decompor um comportamento objetivo é identificar os comportamentos intermediários necessários para que o indivíduo apresente determinado comportamento posteriormente, isto é, de um comportamento mais simples para outro mais complexo (Botomé, 1997). Por meio da decomposição é possível tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, considerando que aumenta a probabilidade de o aprendiz ser capaz de alcançar o objetivo terminal. É importante, assim, ter clareza do nível de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que é por meio da caracterização de suas aprendizagens que a decisão de até qual nível de complexidade de decomposição do comportamento-objetivo é estabelecida (Botomé, 1996). No procedimento de decomposição de comportamentos complexos proposto por Botomé (1977), a cada comportamento-objetivo terminal ou intermediário é realizada a pergunta “o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar este comportamento?”. A resposta a essa questão favorece que novos comportamentos-objetivo intermediários sejam identificados, em um âmbito menor de complexidade. A partir disso, os comportamentos são organizados em um diagrama ou mapa de ensino. Quanto mais a direita o comportamento se encontra nesse diagrama, menor é seu nível de complexidade para o aprendiz o apresentar (Botomé, 1975).

Há características importantes a serem seguidas para a elaboração e aplicação de um programa de ensino. Dentre elas, destaca-se o reforço imediato diante da emissão da resposta que está sendo ensinada; a utilização de consequências naturais, considerando que são mais duradouras e relacionadas a atividade que está sendo ensinada; se

necessário, dado que consequências artificiais são mais fáceis de manipular, utilizá-las e quando o desempenho do indivíduo estiver fortalecido e instalado substituir de modo gradativo para as consequências naturais; utilização de aprendizagens graduais para aprendizagem do comportamento-objetivo; utilizar procedimentos que diminuem a probabilidade de erros, considerando que errar pode ser aversivo; e elaborar o programa em função das características dos aprendizes, como preferências ou o que já conhece sobre certo assunto (Matos, 2001; Sidman, 1985/2009; Vettorazzi et al., 2005). Sendo assim, ao propor condições de ensino para comportamentos, o programador deve ficar sob controle dessas características, pois contribuem para instalar e manter o comportamento dos aprendizes.

Posteriormente à elaboração de um programa de ensino, são organizados os objetivos para que seja possível aplicar tal programa. As aprendizagens devem ser organizadas em unidades de ensino, constituídas por semelhanças entre si. Para cada comportamento devem ser criadas condições de ensino para que seja possível desenvolvê-lo (Cortegoso & Coser, 2016). Considerando que para os analistas do comportamento a variável dependente é o comportamento (Botomé, 1981), as atividades de ensino, que constituem a intervenção para desenvolver comportamentos, podem ser compreendidas como a variável independente. Assim, um objetivo comportamental é o efeito que se espera obter no comportamento daqueles que participam do programa (Cortegoso & Coser, 2016). Por meio das descrições dos comportamentos-objetivo, o programador de ensino aumenta a probabilidade de estar apto a descrever que condições são necessárias de serem criadas para que o comportamento seja instalado nos aprendizes (Cortegoso & Coser, 2016).

O entendimento do que é avaliação pode ser ambíguo no contexto da Educação. Em Programação de Ensino, a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem (Cortegoso & Coser, 2016), considerando que só há aprendizagem se houve ensino (Kubo & Botomé, 2001). É por meio da avaliação do programa que se torna possível verificar se a aprendizagem ocorreu, neste caso qual foi o grau de “qualidade” do ensino. Um programa de ensino eficiente é aquele em que os aprendizes apresentam os comportamentos-objetivo, dada as condições de ensino ofertadas, no próprio contexto de ensino (De Luca, 2013). Um programa de ensino eficaz, por sua vez, é aquele em que há apresentação dos comportamentos-objetivo na realidade em que o aprendiz vive, isto é,

pode-se afirmar que houve generalização dos comportamentos aprendidos para outro contexto (De Luca, 2013). Um terceiro nível em que um programa pode ser avaliado é a efetividade, neste se verifica se os comportamentos-objetivo ou terminais desenvolvidos nos aprendizes contribuíram para alterar a situação problema que foi caracterizada como uma necessidade social para elaboração do programa (Cortegoso & Coser, 2016). Ao ser avaliado que houve problemas para instalação de comportamentos no repertório do aprendiz, é essencial modificar as condições de ensino propostas no programa (Cortegoso & Coser, 2016).

Programar ensino de uma classe geral de comportamentos é um processo complexo. Estudos de PCDC que caracterizam classes gerais de comportamento (De Luca, 2008; Kzryzanovski, 2019, Lorenzo, 2013; Nascimento & Gusso, 2017; Rodrigues, 2019) contribuem para aumentar a compreensão do que constitui as classes de comportamento e favorecer que futuras intervenções sejam desenvolvidas. Há também estudos de Programação de Ensino que elaboram, aplicam e avaliam a eficiência ou eficácia do programa de ensino, como De Luca (2013); Kawasaki (2013); Parapinski et al. (2022), Pinto (2019) e Vettorazzi et al. (2005). Tais estudos favorecem que a própria tecnologia de ensino seja aprimorada e que futuras intervenções sejam desenvolvidas com diferentes populações considerando suas necessidades sociais. Ainda que existam trabalhos que contribuam com necessidades sociais de diferentes populações, inclusive com adolescentes em privação de liberdade, como é o caso de uma pesquisa que caracterizou o comportamento assertivo, elaborou um programa de ensino para desenvolver esse repertório e avaliou a eficiência do programa (Parapinski et al., 2022), não foram encontrados trabalhos cujo objetivo fosse caracterizar a classe geral de comportamento “avaliar-se”, nem intervenções para desenvolver esse repertório com a população de adolescentes em conflito com a lei, o que apresenta uma lacuna e justifica a relevância de desenvolvimento deste trabalho.

Os problemas sociais podem ser pelo menos atenuados por meio da Educação, mas para isso precisam que o conhecimento seja transformado em comportamentos a serem desenvolvidos no repertório dos indivíduos. Comportamentos podem ser ensinados, tendo em vista que são resultado da interação entre atividade do organismo e estímulos antecedentes e consequentes do ambiente (Botomé, 2013). Adolescentes e jovens em privação de liberdade que apresentam uma avaliação negativa sobre si podem

ter seu comportamento alterado, de modo a se expor a condições para desenvolvimento de repertório, o que favorece para seu desenvolvimento como sujeito de direito. Uma forma de contribuir para o desenvolvimento de comportamentos ocorre por meio da PCDC, tecnologia da AC, considerando que é composta por etapas que apresentam o objetivo produzir o processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos. Tal tecnologia contribui para a caracterização de comportamentos relevantes para uma população, como “avaliar-se” para jovens privados de liberdade, e possibilita que condições sejam criadas, aplicadas, avaliadas e aprimoradas para desenvolver esse repertório comportamental.

1.5 Caracterização Histórica da Noção de Autoestima

Em buscas realizadas no *google* sobre autoestima é comum que apareçam sites com os seguintes títulos: “10 formas de aumentar sua autoestima”, “oito hábitos para melhorar a autoestima” ou “como aumentar a autoestima e ser feliz”. Essas frases, justificadas por meio de uma perspectiva de senso comum, evidenciam que os indivíduos se preocupam com sua “autoestima” e também sobre aquilo que é dito sobre eles (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Mas o que significa alguém ter “autoestima elevada”? E “baixa autoestima”? De forma mais ampla, como a autoestima pode ser definida? E quais as decorrências de ter “autoestima elevada”, por exemplo? Na Psicologia, várias pesquisas teóricas e empíricas foram produzidas com o objetivo de compreender de modo mais claro o que é a autoestima e como poderia ser mensurada nos indivíduos (Abdel-Khalek, 2016). Apesar da alta popularidade de pesquisas sobre autoestima tanto no âmbito científico, quanto discussões em livros de autoajuda e no senso comum, existem algumas justificativas que demonstram a importância de aprofundar as investigações sobre o fenômeno (Gobitta & Guzzo, 2002). Dentre elas, destaca-se que é um fenômeno mais complexo do que parece, está associada ao bem estar dos indivíduos e que o “déficit” de autoestima se relaciona com alguns fenômenos psicológicos negativos, como depressão e ansiedade (Mruck, 1998). Com base na literatura sobre autoestima, é possível avaliar que há dispersão conceitual e características mentalistas presentes nas análises realizadas, de modo geral descrevendo que comportamentos apresentados pelos indivíduos são decorrência de sua autoestima. Além disso, há pouca clareza do que constitui esse repertório e as discussões estão essencialmente na medida que o indivíduo atribui a si, ainda que o repertório seja definido como avaliação. Essa compreensão auxilia a enfatizar a medida “elevada autoestima” ou

“baixa autoestima” em detrimento do desenvolvimento de repertórios relevantes que contribuem para o acesso a diferentes reforçadores.

Os fundamentos das religiões ocidentais criaram bases para a “vida interior” e, conseqüentemente, para o mentalismo e a noção de autoestima. Um dos pressupostos do cristianismo é o vínculo moral individualizado dirigido à consciência dos cristãos, o que envolve a “luta”, já apresentada por Platão e reiterada por Santo Agostinho, entre o controle do espírito e o desejo do corpo (Souza, 2021). Santo Agostinho acrescenta a essa visão a noção de “interioridade”, uma invenção de que os indivíduos possuem dentro de si um “espaço interior” responsável por sentimentos, cognição e moral, entendido como “morada da alma”. O foco de atenção muda dos objetos conhecidos para a própria atividade do conhecer como acesso para o divino. Essa concepção cria o que atualmente é entendido de forma “natural” como “individualismo ocidental” e “subjetividade”. Tal noção impacta nas avaliações que os indivíduos fazem sobre si ainda hoje, sendo que aquilo que é relativo ao corpo é entendido como inferior, enquanto que ao espírito é superior (Souza, 2021). Esse entendimento contribui para conferir ao ser humano um caráter especial e diferenciador de outras espécies, uma vez que existe em si uma condição especial, o espírito.

O luteranismo produziu avanços em relação ao catolicismo por meio da noção de trabalho e do chamado divino. Enquanto anteriormente o trabalho era uma atividade para escravos ou servos, entendidos como pessoas inferiores, com Lutero há divergência com a noção apresentada por Platão e Aristóteles acerca da oposição entre vida contemplativa e vida prática (Souza, 2021). Essa mudança é entendida como uma revolução democrática, uma vez que como todos podem trabalhar, a noção de autoestima e reconhecimento social é pela primeira vez disponibilizada a todos os indivíduos. Por meio dessa concepção, a “autoestima” deixa de ser produzida apenas humilhando ou se comparando a alguém para se sentir superior, mas também é possibilitado que o indivíduo sinta orgulho de seu trabalho (Souza, 2021). Aquilo que o indivíduo faz, portanto, e o quanto essa atividade é valorizada socialmente impactam no valor que ele próprio confere a si.

A reinterpretção da reforma protestante desenvolvida pelo calvinismo propôs ainda mais transformações. O objetivo era ultrapassar o dualismo religioso por meio de sua realização na sociedade (Souza, 2021). Essa doutrina se diferencia do catolicismo e

luteranismo pela noção de “predestinação”, entendimento de alguns indivíduos serão escolhidos para estar com Deus, mas que não se pode identificar quais são os motivos para essa escolha. Esse entendimento produz como efeito a retirada da mediação mágica entre Deus e indivíduos. Dessa forma, aquele que crê deve seguir com obediência os mandamentos de Deus para ser salvo. Esse isolamento favorece o sentimento de insegurança nos indivíduos, pois não havia clareza sobre sua salvação. Essa incerteza cria a doutrina da “certeza da salvação”, conferindo ao trabalho um sentido sagrado, sendo um meio para difundir a glória de Deus na Terra e propiciando a salvação do cristão. Logo, a acumulação de bens produzidos pelo trabalho é entendida como um sinal de Deus acerca da salvação do indivíduo (Souza, 2021). Mas para que seja possível o sucesso material, era necessário compreender o mundo, e tal necessidade deu lugar à ciência, que foi sendo introduzida como esfera de maior prestígio, em detrimento da religião.

A ideia de trabalho associado ao valor individual da pessoa, proposta pelo luteranismo e aprimorada pelo calvinismo, contribuiu para que o ócio e contemplação fossem considerados inadequados, colocando com o mesmo valor o trabalho desenvolvido por diferentes indivíduos. Assim, a noção de privilégio de nascimento deixou de ser considerada e todos deveriam conquistar seu valor social por meio de seu trabalho (Souza, 2021). Passaram a ser valorizados aqueles que têm disciplina e autocontrole, ou seja, renunciam ao presente com vistas ao futuro. Para a sociedade capitalista esse indivíduo é muito valorizado, pois sua “autoestima” e reconhecimento social dependem de onde ele investe seu tempo, nesse caso no trabalho que muitas vezes é com alta produtividade. Aqueles que porventura não “possuem” o hábito da disciplina não são respeitados e têm seus direitos básicos negados (Souza, 2021). A autenticidade do indivíduo é outro aspecto relacionado ao valor individual de alguém. Aquilo que define o indivíduo como a pessoa que é, o que envolve sentimentos e emoções, ou ainda comportamentos apresentados que se relacionam aos próprios valores do indivíduo, ainda que na presença de estímulos aversivos no ambiente (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2021). A partir dessa concepção, os indivíduos se avaliam e avaliam os outros considerando especialmente dois critérios: (a) a dimensão do trabalho e (b) da autenticidade (Souza, 2021).

Aquilo que é entendido como “autoestima” é construído socialmente, sendo o reconhecimento social uma das formas de desenvolver esse repertório. Parte da sociedade, no entanto, não tem direito de reconhecer sua autenticidade, pois pertence a

uma classe e raça condenada à exclusão (Souza, 2021). A noção de mérito legitima a dominação social de alguns indivíduos sobre outros. Aos negros é comum que seja impossibilitado o desenvolvimento de “autoestima” e “autoconfiança”. O racismo, de classe ou de raça, pode ser compreendido como o processo de reduzir o outro a um corpo animal e, a partir disso, convencê-lo de sua inferioridade e o privar de reconhecimento social (Souza, 2021). As culturas avaliadas como superiores são aquelas que se aproximam do espírito, como a americana e a europeia, entendidas conseqüentemente como as mais honestas e bonitas. Por outro lado, as inferiores estão relacionadas ao corpo, como a latina-americana e africana (Souza, 2021). Mas dentro de um mesmo país, como o Brasil, os próprios indivíduos caracterizados como “próximos do corpo” se comportam de modo a se sentirem superiores ao outro. O racismo de um indivíduo branco e pobre possibilita que ele se sinta superior a alguém, compensando a inferioridade que sente em relação ao branco de classe média. Esse sentimento favorece que desenvolva sua “autoestima” por meio da estigmatização do outro (Souza, 2021). Dessa forma, parece que à parte da população não é autorizado o desenvolvimento da “autoestima”, devido às próprias condições culturais, o que justifica que intervenções sejam desenvolvidas com essa população de modo a compreenderem seu valor e, assim, possibilitar maior clareza das condições que foram e estão expostos (como contextos de risco) e criação de contextos para desenvolvimento do repertório.

A primeira definição analisada sistematicamente acerca de autoestima foi apresentada por William James, em 1895, no primeiro livro de Psicologia publicado nos Estados Unidos (Marrone, Souza, & Hutz, 2019). No capítulo *The Consciousness of Self*, foi proposta uma análise sobre o *self*, em que o autor destaca que esse fenômeno representa tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, isto é, para além de seu corpo, incluindo também sua casa, sua família e sua reputação, por exemplo (James, 1895). Foi apresentado que os aspectos que incluem o *self* do indivíduo o afetam e despertam emoções em diferentes graus. Nessa concepção, a autoestima é entendida como aquilo “que sentimos por nós mesmos é determinado pela proporção entre nossas realizações e nossas supostas potencialidades; uma fração cujo denominador são nossas pretensões e o numerador, os nossos sucessos” (James, 1895, p. 689). Entende-se assim que a autoestima poderia ser desenvolvida devido ao aumento das realizações do indivíduo ou pela diminuição de suas pretensões. Entretanto, não fica claro se tais pretensões são atribuídas

individualmente ou por influência da cultura e interações com ambiente ao qual o indivíduo faz parte.

A partir das considerações de James acerca da autoestima, foram propostas outras definições que avançaram o que foi discutido pelo autor. James deu ênfase no desenvolvimento da autoestima à cognição do indivíduo, enquanto os sociólogos incluíram aspectos ambientais em sua determinação (Andrews, 1998). Um dos exemplos é o entendimento da autoestima, aquilo que alguém pensa sobre si, atrelada à opinião dos outros. Tal característica, segundo esse entendimento, manifesta-se quando o indivíduo “internaliza” o *feedback* que recebe de pessoas importantes para si (Cooley, 1902). Destaca-se ainda a compreensão das influências sociais e interpessoais presente em testes desenvolvidos para avaliação da autoestima (Coopersmith, 1967; Rosemberg, 1965). Há definições, no entanto, que não descrevem como esse comportamento se desenvolve, apenas apresentam a autoestima como: a) o indivíduo se avaliar como eficaz, confiar em si, aprender, tomar decisões corretas e vivenciar mudanças e b) respeitar a si e entender seus direitos (Branden, 1969). Ainda que autores da área relacionem “autoestima” com avaliação, a partir da definição apresentada é possível compreender que se referem apenas a medida que o indivíduo faz sobre si.

No início da década de 1970 houve acentuada preocupação acerca da autoestima na sociedade norte-americana. Nesse período foi entendido que a autoestima seria um fenômeno psicológico a partir do qual os comportamentos se originam (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). No final do século XX havia a proposta de que os problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e agressão seriam provenientes de “baixa autoestima” (Branden, 1984). A elevada valorização da autoestima foi percebida no financiamento realizado pelo governador da Califórnia, em 1986, quando houve o investimento em uma força-tarefa sobre autoestima e responsabilidade social, sendo criados comitês acadêmicos para desenvolvimento de pesquisas (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Na época, era entendido que desenvolver a autoestima das pessoas poderia contribuir para resolução dos problemas do Estado, como crimes, gravidez na adolescência, uso de drogas etc. (Winegar, 1990 citado por Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Contudo, foram questionadas as evidências de tais afirmativas e houve críticas acerca de poucas pesquisas empíricas na área (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Como resultado de avaliações psicométricas aplicadas na população norte-americana, encontrava-se que os indivíduos estavam com

autoestima “média” ou “elevada”, o que parecia evidenciar que não havia tantas pessoas com “baixa autoestima” (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Diante disso, houve dúvidas se de fato alguns comportamentos entendidos como problemáticos para o governo ou sociedade eram causados pela autoestima. E, além disso, se a autoestima era a causa ou resultado de certos comportamentos apresentados pelos indivíduos (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Ainda que as pesquisas tenham sido realizadas na década de 1970, atualmente ainda existe a compreensão de que comportamentos caracterizados como inadequados sejam apresentados devido a medida que o indivíduo atribui ao próprio repertório, sua “autoestima”, e intervenções são desenvolvidas com base nessa justificativa, mesmo que não estejam claras suas decorrências.

Com relação às definições e teorias acerca da autoestima, em sua maioria estão presentes elementos avaliativos, relacionados ao modo como o indivíduo se avalia, e afetivos, sendo os sentimentos decorrentes da avaliação que faz de si (Abdel-Khalek, 2016). Contudo, apesar dessas semelhanças, há outras importantes diferenças na caracterização da autoestima, como a sua determinação, a influência do ambiente ou não, o papel da cultura, das relações familiares e da própria “personalidade” do indivíduo. Tais características evidenciam a relevância de investigar as proposições acerca da autoestima. Diferentemente de uma visão que entende a autoestima como inerente a todos os indivíduos, há entendimentos da autoestima como uma característica das culturas ocidentais, identificadas como individualistas (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). A depender da cultura, o senso coletivo e individual pode ser diferente. Indivíduos inseridos em certas culturas desenvolvem distintas interpretações acerca de si mesmo, o que denota diferença do que é a “autoestima” (Luk & Bond, 1992). Nas culturas ocidentais, fomentar a independência dos indivíduos e aceitar a individualidade das crianças contribui para o “desenvolvimento da autoestima”. Entretanto, nas culturas orientais, há maior valorização da conexão entre os indivíduos, e o “eu” é revelado por meio do coletivo (Wang & Ollendick, 2001). Sendo assim, o conceito de autoestima precisa ser avaliado considerando a cultura, tendo em vista as contingências em vigor na sociedade.

Em uma sociedade que tem como cultura o coletivo, isto é, valoriza o grupo, o comportamento dos indivíduos representa as normas culturalmente valorizadas. Assim, há o reconhecimento do indivíduo quando se ajuda o coletivo, e desvalorização quando

um indivíduo não se esforça para contribuir com o grupo, por exemplo (Triandis, 1993). Por outro lado, em uma cultura marcada pelo individualismo, o comportamento, de modo geral, é explicado a partir de variáveis internas e insubstanciais, como traços de personalidade e valores. Nesse caso, o indivíduo tende a ser valorizado em situações que apresenta sua capacidade e o fracasso é justificado por fatores exteriores, como azar (Triandis, 1993). Considerando que a depender da cultura o indivíduo será valorizado ao apresentar diferentes comportamentos, pode-se compreender a influência do ambiente para desenvolvimento da avaliação que o indivíduo faz sobre si. Afinal, é por meio da demonstração de atributos à comunidade, bem como pela apresentação de comportamentos valorizados, que a “autoestima” é desenvolvida e mantida. A partir disso, pode-se compreender que a autoestima é desenvolvida de forma dependente das demandas do contexto social do indivíduo, de acordo com os critérios que são determinados pela cultura (Wang & Ollendick, 2001) e que estão relacionados aos valores do indivíduo.

Um importante autor que ganhou destaque diante de suas contribuições acerca da autoestima foi Rosenberg (1965). Em seu trabalho, enfatizou as condições relacionadas com o desenvolvimento e diminuição da autoestima (Gobitta & Guzzo, 2002), e propôs um entendimento da autoestima como uma atitude relacionada ao *self*, isto é, o “eu” e suas atitudes, que podem ser positivas ou negativas e envolvem sentimentos de aprovação e valorização (Rosenberg, 1965). Houve destaque sobre o quanto as normas de grupos ao qual o indivíduo se relaciona apresentam influência em sua autoavaliação, tendo em vista que a avaliação não ocorre de forma abstrata, mas tem referência em critérios de excelência que derivam das condições da sociedade e do grupo e formam os valores do indivíduo (Rosenberg, 1965). Nesse sentido, para caracterizar os comportamentos de um indivíduo é relevante caracterizar variáveis sociais que o determinam.

Coopersmith (1967; 1981) desenvolveu importantes contribuições para maior entendimento da comunidade científica acerca da autoestima. Como definição, foi adotado que autoestima se referia a avaliação que o indivíduo faz de si, sendo refletida na atitude de aprovação ou desaprovação do indivíduo, indicando como avalia suas capacidades e seu valor. Coopersmith descreveu a autoestima como subjetiva e acessada por outros indivíduos por meio de relato verbal ou por comportamentos públicos. O autor se dedicou a pesquisar as experiências que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento da autoestima, de modo geral por meio de observação controlada. Como contribuição

foram identificadas que situações de dominação de crianças, rejeição e punição em graus elevados promovem “baixa autoestima”. Nessas condições as crianças vivenciam menos amor, e a partir disso apresentam maior probabilidade de se comportar de modos submissos e passivos. Por meio dessa compreensão, os indivíduos desenvolvem a imagem que têm de si com base no modo como são tratados por seu núcleo social, isto é, as pessoas que fazem parte de seu desenvolvimento.

As autoavaliações que os indivíduos fazem, segundo Coopersmith, englobam quatro áreas principais, sendo os cuidadores primários, os amigos, a escola e a si mesmo (Coopersmith, 1967). Em todas as áreas há variações, a depender da idade, sexo ou outras condições. Dentre os fatores que influenciam a autoavaliação, encontram-se: o valor que os outros lhe dão, como afeto e atenção; às vivências de sucessos e fracassos; a própria definição individual de sucesso e fracasso, bem como as próprias exigências que o indivíduo o faz; e como o indivíduo lida com as críticas que recebe (Coopersmith, 1967). Com relação a um ambiente que pode contribuir para o desenvolvimento da “autoestima”, foram descritos alguns fatores, como: cuidadores que exercem autoridade favorecem o desenvolvimento de uma “elevada autoestima”, enquanto que pais que adotam o autoritarismo tendem a contribuir para o desenvolvimento de “baixa autoestima” nos filhos (Baumrind, 1975), tendo em vista que utilizam de práticas castigo-recompensa, ao valorizar comportamentos que esperam que os filhos apresentem, mas punir e repudiar aqueles que consideram inaceitáveis (Scriptori, 2007); a possibilidade de ser aceito; ter um contexto com limites estabelecidos de modo justo; os pais explicitarem suas expectativas; bem como cuidadores com “autoestima desenvolvida” (Coopersmith, 1967). Tal perspectiva evidencia a determinação do ambiente, nesse caso a forma de educação recebida pelas crianças, para desenvolvimento da “autoestima” na infância. Ainda assim, enfatiza especialmente a medida atribuída sobre si e a criação de contextos para que o indivíduo apresente “elevada autoestima”, mas não contribui para a noção de desenvolvimento de comportamentos relevantes para o indivíduo e as pessoas com que ele interage.

Além das definições propostas por Coopersmith (1967) e Rosenberg (1965), outras contribuições foram realizadas. Uma delas trata da autoestima como uma experiência individual em que o indivíduo se avalia independente de seu contexto social (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011). Além disso, alguns autores propõem que a avaliação vem de fonte interna do indivíduo, considerando o que avalia como ideal ou

como deveria se apresentar na realidade (Wang & Ollendick, 2001). Tais características das definições evidenciam que existem diferentes interpretações de como a “autoestima” se desenvolve, uma delas considera que tem influência do ambiente, enquanto outras, mais próximas de uma perspectiva mentalista, enfatizam aspectos internos ao indivíduo para determinação do comportamento e não consideram aspectos sociais.

Flutuações no “grau de autoestima” (baixa, média ou elevada) são interpretadas como relacionadas com sucessos e derrotas durante a vida (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). No entanto, alguns autores entendem que a autoestima corresponde mais à percepção do indivíduo sobre si do que da realidade propriamente dita. Nesse sentido, a autoestima é entendida como a crença que o indivíduo possui sobre si, como inteligente, por exemplo, e não necessariamente que seja inteligente em seu contexto real, como na escola (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Nesse entendimento, a autoestima pode não corresponder como a medida que a comunidade atribui sobre o repertório do indivíduo, mas como ele se percebe individualmente. Sendo assim, parece haver o entendimento de que processos internos determinam o “grau de autoestima” que o indivíduo apresenta. Um dos exemplos, é a compreensão de que as crenças disfuncionais interferem diretamente no desenvolvimento da autoestima dos indivíduos. Nessa concepção, as intervenções apresentam como objetivo a mudança das crenças relacionadas à inferioridade para que o “grau de autoestima” possa ser aumentado (Erdos, Oliveira, & Piccoloto, 2011). Intervenções com base nessa perspectiva podem estar pouco preocupadas em manejar o ambiente que o indivíduo se comporta e apresentam destaque no próprio indivíduo, a fim de mudar como ele classifica seu próprio repertório. Mudar como se sente sobre si, por meio dos critérios de desempenho utilizados, no entanto, é apenas parte do processo para aprimorar ou modificar os próprios comportamentos.

Existe a proposta de distinguir de três diferentes formas a autoestima (Brown, Dutton, & Cook, 2001). Na primeira, a autoestima global é uma característica que reflete como os indivíduos se sentem sobre si mesmos, isto é, os sentimentos de afeto que apresentam sobre quem são. A segunda proposta trata de uma autoavaliação acerca de como os indivíduos avaliam suas habilidades e atributos. Por fim, uma outra forma de compreender o fenômeno se refere aos sentimentos de autoestima para descrever os estados emocionais, como um indivíduo declarar que a autoestima está elevada após ser promovido em seu trabalho. Nem sempre é encontrada de forma clara essa distinção,

parece que os autores ao tratarem da autoestima não apresentam clareza sobre as variadas formas para defini-la, o que pode dificultar a sua compreensão. Entretanto, o que parece nuclear na compreensão da autoestima é a medida que o indivíduo atribui a si, seja de forma global ou em uma situação específica.

Os graus de autoestima mais comumente descritos são “autoestima elevada” e “baixa autoestima”. A “autoestima elevada” se refere a valoração precisa de si e equilibrada com o valor do indivíduo e suas habilidades, contudo também pode se referir a uma avaliação inflada e arrogante (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Uma pessoa com autoestima elevada se avalia como boa, enquanto um indivíduo narcisista, isto é, que apresenta um senso de superioridade, se considera melhor que os demais (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Taylor, Davis-Kean, & Malanchuk, 2007). Com base na literatura, indivíduos que apresentam “autoestima elevada” persistem diante de resultados de fracasso, principalmente quando não há tarefa alternativa. Quando há a opção de uma alternativa, a “autoestima” contribui para que o indivíduo identifique o momento de parar de desempenhar determinada tarefa. Em contextos de desempenho indivíduos com “autoestima elevada” tendem a utilizar melhores estratégias do que indivíduos com baixa autoestima (Di Paula & Campbell, 2002). Sendo assim, a “autoestima elevada” é descrita como um processo que auxilia a identificar quando vale a pena continuar e quando é melhor desistir de determinada atividade. Por meio dessas proposições os autores indicam a instância “autoestima” como responsável por causar comportamentos apresentados pelos indivíduos, compreendido como um raciocínio mentalista.

Quando o indivíduo faz esforço para desempenhar comportamentos valorizados em seu contexto social, este pode questionar suas qualidades, o que gera, segundo a literatura, “diminuição do grau de autoestima” (Wang & Ollendick, 2001). A diferença entre a identidade que se valoriza e aquilo que se apresenta socialmente pode ameaçar a integridade e “diminuir a autoestima”, principalmente se estender em longo prazo (Wang & Ollendick, 2001), tendo em vista que o indivíduo tende a apresentar uma avaliação desfavorável sobre si (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Em literaturas que podem ser classificadas como mentalistas, entende-se que pessoas com “baixa autoestima” percebem mais suas limitações do que suas qualidades e tendem a fazer uma atribuição interna de situações de falha (Sala & Collado, 2013). Por meio dessas

descrições, novamente, a “autoestima” é entendida em uma perspectiva circular, tendo em vista que ter “baixa autoestima” favorece que o indivíduo perceba suas limitações.

A autoestima é apresentada na literatura como um substantivo e não como verbo “estimar-se” (ênfase na medida) ou “avaliar-se”, o que contribui para que a interação do indivíduo com o meio para desenvolvimento desse repertório nem sempre seja enfatizada. Compreender “avaliar-se” como comportamento favorece que as variáveis que contribuem para instalação e manutenção desse repertório e os efeitos em um organismo que se avalia produz sejam identificadas. Afinal, que benefícios um indivíduo que se avalia tem? Por que é relevante desenvolver esse repertório? De modo geral, a justificativa para desenvolver esse repertório trata de que os indivíduos são mais felizes e apresentam repertório mais desenvolvidos ou adaptativos em diferentes contextos. Por outro lado, aqueles que apresentam “baixa autoestima” tendem a ser depressivos ou se expor menos nos ambientes em que se comportam. Será esse o efeito da autoestima? Ela poderia determinar comportamentos? Em uma perspectiva analítico-comportamental não é possível assumir autoestima como entidade interna que determina comportamentos, mas como um comportamento, produzido a partir da interação organismo e ambiente. Mas, se “avaliar-se” é comportamento, quais as suas características? Que classes de comportamento menos abrangente o compõem? Quais as decorrências para o indivíduo que se avalia? Caracterizar essa classe geral de comportamentos possibilita aumentar a clareza acerca dessas perguntas que parecem ainda com poucas respostas na literatura atual. Além disso, favorece que a compreensão “fatalista” da autoestima seja melhor examinada. Afinal, diversos autores apresentam que a “baixa autoestima” impacta a vida do indivíduo de forma prejudicial. Mas, após a identificação de que a autoestima de um indivíduo é “baixa”, o que o indivíduo pode fazer para se desenvolver? “Avaliar-se”, na literatura atual, parece muito mais descrito como um processo de medida do que avaliação e assim pouco pode contribuir para ampliação de repertório comportamental dos indivíduos.

1.6 Intervenções em Psicologia para Desenvolvimento da Autoestima

A autoestima é entendida como os sentimentos e pensamentos do indivíduo em relação ao seu valor e adequação, e repercute na aceitação que ele apresenta sobre si (Rosenberg, 1965). Segundo diversas concepções, a autoestima influencia em diferentes graus o modo como o indivíduo se percebe, sente e interage com o mundo (Paixão, Patias,

& Dell’Aglío, 2018). Diante disso, algumas intervenções foram desenvolvidas com objetivo de aumentar o “grau de autoestima” dos indivíduos, apresentando como justificativa de que o desenvolvimento desse repertório melhora a qualidade de vida dos indivíduos e sua interação com o mundo. Tais intervenções apresentam características que podem ser consideradas como pouco promissoras, tendo em vista que como resultado das pesquisas teóricas sobre autoestima apresentam pouca clareza conceitual sobre o que constitui esse repertório. Além disso, são realizadas majoritariamente com pré e pós teste apenas no início e ao final da intervenção e com delineamento entre grupos, o que dificulta avaliar as mudanças que ocorreram individualmente por meio da intervenção realizada.

Os estudos para desenvolver “autoestima” costumam utilizar como medida para avaliar a aprendizagem pré e pós teste, em geral com testes psicométricos, ou avaliam o relato dos participantes acerca de seu sentimento sobre a intervenção, o que dificulta a verificação do grau de aprendizagem dos comportamentos e a eficiência ou eficácia da intervenção. Essa característica pode ser ilustrada em um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de um Programa de Leitura no autoconceito e autoestima em 160 crianças de sete a 12 anos (Monteiro, 2010), sendo utilizado um desenho quase-experimental a fim de comparar os resultados de estudantes que participaram do programa, o grupo experimental, com os estudantes que não participaram, o grupo controle. No estudo foi utilizado pré-teste, tratamento experimental e pós-teste, sendo que nas condições pré e pós-teste todas as crianças foram avaliadas individualmente em relação ao seu autoconceito e autoestima. Na fase experimental, o grupo experimental participou do programa de Leitura a par, enquanto o grupo de controle realizou atividades de leitura de modo individual. Para avaliar a autoestima foi utilizado o instrumento *Self-perception Profile for Children*, de Harter (1985). Os estudantes do grupo experimental apresentaram maior evolução, quando comparado o pré ao pós-teste, do que os estudantes do grupo controle. Houve significativa evolução do pré para o pós-teste para as crianças que participaram do grupo experimental (54% de desenvolvimento do repertório de autoestima dos participantes do grupo experimental e 14% do grupo controle). Foi avaliado que no percurso escolar das crianças, elas experienciaram sentimentos de fracasso decorrente de seu desempenho estudantil, contudo dado o apoio dos tutores para superar as dificuldades, os alunos tiveram condições para desenvolver seu repertório e alcançar admiração dos colegas no âmbito da leitura.

A baixa clareza sobre o que constitui a “autoestima” pode contribuir para que seja difícil mensurar o repertório que está sendo desenvolvido na intervenção. Em uma intervenção que ocorreu em formato de grupo operativo¹, foi objetivo investigar a autoestima e imagem de si, com 15 crianças em vulnerabilidade social durante 11 encontros (Macedo & Andrade, 2012). Antes de iniciar o grupo foram realizadas observações das crianças que participavam de um grupo que era uma iniciativa do Ministério da Cultura, cujo objetivo era desenvolver oficinas de contação de história. No grupo operativo foram aplicadas atividades de entrevista, com objetivo de conhecer os participantes e identificar seus gostos. Além disso, foram propostas atividades de (a) regras para um mundo melhor, em que as crianças deveriam identificar problemas no mundo e propor soluções com base em regras que poderiam ser formuladas por elas próprias; (b) entrevistar diferentes crianças; (c) escrever a história pessoal no projeto e compartilhar com os outros participantes; (d) descrever sua percepção sobre o mundo; (e) apresentar seu núcleo familiar; (f) compartilhar sentimentos vivenciados e (g) compartilhar aspirações para o futuro. Os pesquisadores descreveram que o grupo favoreceu que as crianças respeitassem sua individualidade e dos demais, e desenvolvessem senso de responsabilidade e expressão de sentimentos. Ainda que nessa intervenção tenha sido realizada a caracterização das necessidades do público-alvo e que tenha contribuído para o desenvolvimento das crianças, não foram apresentadas medidas do quanto o repertório dos indivíduos foi alterado. Sendo assim, pode-se classificar que os resultados foram avaliados de forma subjetiva, considerando a percepção dos pesquisadores.

A dispersão conceitual acerca da autoestima pode contribuir para pouca clareza de qual é o objetivo de uma intervenção para “desenvolver autoestima”, o que envolve identificar quais são os comportamentos intermediários que constituem esse comportamento complexo. A falta de clareza contribui para que o objetivo de uma intervenção não seja atingido. Em uma pesquisa realizada com policiais civis do Rio de Janeiro foi objetivo de desenvolver autoestima e qualidade de vida (Andrade, Souza, & Minayo, 2009). 76 policiais participaram do grupo experimental e 72 do grupo controle. Para mensurar o repertório dos participantes, na linha de base e na avaliação pós-intervenção foram aplicados questionários, enquanto que para desenvolver os

¹ Consiste em um grupo que apresenta como objetivo desenvolver uma aprendizagem específica com todos os indivíduos presentes na intervenção (Bastos, 2010)

comportamentos-alvo foram realizadas oficinas. As intervenções com o grupo experimental trataram de temas como sonhos, família, saúde mental e espiritualidade. Os pesquisadores destacaram como resultados maior integração entre a equipe por meio dos grupos e que 78% dos participantes avaliaram que a intervenção contribuiu para sua vida pessoal e profissional. Entretanto, com relação a autoestima não foi identificado desenvolvimento do repertório dos participantes a partir das intervenções realizadas. Esse resultado pode ter sido encontrado devido a intervenção ter tratado de temas amplos como família e sonhos, com baixa clareza de seu impacto em relação ao repertório de “autoestima”. Ainda que os participantes tenham relatado gostar de participar da intervenção, esse dado se refere ao sentimento produzido e possivelmente ao vínculo estabelecido entre coordenadores e participantes da intervenção. No entanto, não é suficiente para que o repertório “autoestima” seja desenvolvido e com isso produza benefícios relevantes para os participantes.

As intervenções são, em geral, constituídas por delineamentos entre grupos (Donoso-Vázquez, Luna-González, & Velasco-Martínez, 2017; Oliveira et al., 2015; Ribeiro, Bragiola, Eid, Ribeiro, Sequeira, & Pompeo, 2020). Esse tipo de delineamento dificulta que alterações no comportamento de cada participante seja avaliada, uma vez que são observados os efeitos da intervenção por meio dos dados do grupo (Sampaio et al, 2008). No delineamento intra sujeito, por sua vez, são utilizadas medidas para avaliar o comportamento de cada indivíduo, nesse caso a comparação dos resultados se dá com seu próprio desenvolvimento. Na AC, a utilização de delineamentos de sujeito único é mais valorizada para investigações que envolvem o comportamento humano. A saber que os delineamentos entre sujeitos podem não representar de modo fidedigno o desempenho individual dos participantes do grupo (Sampaio et al, 2008), é evidenciada a necessidade de desenvolver pesquisas de intervenção para a classe geral de comportamento “avaliar-se” que utilizem de delineamentos de sujeito único. Assim, pode-se identificar de modo mais preciso que variáveis manejadas na intervenção contribuíram para desenvolver o repertório dos participantes do grupo. Além disso, que a cada intervenção o comportamento dos participantes possa ser medido, o que possibilita planejar novas intervenções, caso o repertório não tenha sido alterado significativamente.

Ainda que os programas aplicados com diferentes populações possam ter produzido contribuições para aqueles que participaram do estudo, pode-se analisar que há pouca evidência de como os programas para desenvolver “autoestima” afetaram esse

repertório. Essa característica pode ocorrer devido à baixa clareza do próprio conceito de autoestima. A caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se” e sua organização em âmbitos de abrangência é uma forma de identificar os repertórios que constituem esse comportamento complexo. Sua identificação favorece, conseqüentemente, que intervenções possam ser planejadas com base na necessidade do público-alvo, que atividades possam ser planejadas com base nos objetivos e que os repertórios planejados para serem desenvolvidos na intervenção possam ser mensurados.

1.7 Desenvolvimento da noção de adolescentes e jovens “em conflito com a lei” no Brasil

“Bandido bom é bandido morto”. “O ECA tem que ser rasgado e jogado na latrina”. Essas frases, proferidas pelo atual presidente do Brasil no ano de 2018 e apoiadas por muitos brasileiros, dizem respeito a uma parte dos adolescentes e jovens, aqueles que cometeram um ato infracional. Por meio dessas afirmações o direito desses indivíduos é deliberadamente ignorado e desrespeitado. Ainda que diferentes profissionais, pesquisadores, familiares e a comunidade de modo geral tentem criar condições para favorecer que as condições negativas que essa população está exposta sejam atenuadas, os indivíduos continuam privados de serviços básicos e condenados por uma parcela da população. Afinal, diversas vezes são descritos como aqueles que possuem uma “personalidade antissocial” ou que são “delinquentes” e as variáveis ambientais as quais foram expostos ao longo da vida são desconsideradas (Gallo & Williams, 2005). Quanto essas sentenças proferidas diariamente sobre esses jovens afetam a avaliação que fazem de si? Que possibilidades esses jovens vivenciam em seu contexto de vida? Quanto estão expostos a condições para aprimorar seu repertório comportamental? Possibilitar acesso a experiências que podem contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do adolescente entendido como em conflito com a lei pode ser uma opção relevante, ainda que não mude o contexto ao qual estão expostos é uma forma de contribuir para seu desenvolvimento como sujeito de direito. Uma dessas oportunidades é a oferta de um contexto para desenvolvimento da classe geral de comportamento “avaliar-se”.

A palavra “adolescência” foi utilizada pela primeira vez no século XIII para descrever a segunda fase da vida dos seres humanos, aquela seguida posteriormente ao período da infância (Del Priori, 2009). Essa fase foi apresentada em manuais de Medicina para se referir aos indivíduos do sexo masculino com idade ente 14 e 20 anos e do sexo feminino entre 12 e 18 anos. Inicialmente, a descrição desse período de vida ocorreu para

explicar os processos de maturação biológica e sexual, sendo que na infância o atributo sexual reprodutivo estaria ausente, que se desenvolveria no período da adolescência (Del Prioli, 2009). Posteriormente, outras variáveis, além da perspectiva biológica, foram utilizadas para compreender essa fase da vida, como social, emocional, familiar etc (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

Ainda que o termo “adolescência” apareça em registros do século XIII, o modo como o adolescente foi tratado ao longo do tempo no Brasil variou bastante. No Período Colonial crianças negras a partir de quatro anos já trabalhavam e com 12 anos eram consideradas escravos já “adestrados”, que poderiam ser vendidos com um valor mais caro. Após a abolição, muitas crianças e adolescentes continuaram trabalhando no contexto da roça ou serviços domésticos (Del Priori, 2009), de forma muito semelhante aos adultos. Da mesma forma, quando considerados “delinquentes” eram punidos e recebiam tratamentos parecidos com os de adultos (Rizzini, 1995). Em 1830, foi promulgado o Código Penal, sendo estabelecido responsabilidade penal aos menores de 14 anos que demonstrassem discernimento. A proposta tratava de que os indivíduos com menos de 14 anos que cometessem um crime e tivessem clareza de seu ato deveriam ser recolhidos em casas de correção até que o juiz avaliasse necessário, sendo possível permanecer nessa condição até 17 anos (Rizzini, 1995). Apesar disso, a ênfase deste código ocorria especialmente sobre as crianças consideradas órfãs, em uma perspectiva assistencial.

Em 1890, foi promulgado um novo Código Penal. Nesse código, houve “endurecimento da lei”, uma vez que a maioridade penal foi alterada de 14 para nove anos de idade (Rizzini, 1995). Os indivíduos entre nove e 14 anos que praticassem algum crime e tivessem discernimento do ato deveriam ser recolhidos em estabelecimentos disciplinares, por um período determinado pelo juiz até os 17 anos. A responsabilidade penal era classificada em quatro categorias: (a) até nove anos os menores eram sempre irresponsáveis; (b) entre nove e 14 anos, os menores poderiam agir ou não com discernimento; (c) entre 14 e 17 anos, o não cumprimento da lei era presumido; e (d) os indivíduos com idade acima de 17 anos e abaixo de 21 anos tinham a penalidade atenuada (Santos, 2000). Aquilo que era considerado discernimento não estava descrito de forma clara. Sendo assim, ficava a critério dos magistrados fazer tal avaliação. Até esse período, compreendido como “período indiferenciado”, havia o entendimento de que crianças e

adolescentes não se distinguiram de adultos (Mendez, 2000), sendo assim deveriam ser tratados da mesma maneira.

No Brasil, as crianças e adolescentes que praticavam delitos foram registrados nos jornais do século XX como “pivettes” (Jimenez & Frassetto, 2015). Durante a industrialização essa população era vista como um perigo nas ruas, o que culminou no entendimento de que era necessário um controle formal sobre os “menores de rua” (Jimenez & Frassetto, 2015). Ainda que tenha ocorrido a abolição da escravidão no Brasil em 1888, a dominação dos corpos negros continuou a ocorrer. Os jovens pobres e negros continuavam a ser classificados, vigiados e penalizados, com base em uma concepção de que não possuíam características civilizatórias (Ribeiro & Benelli, 2017). Dada essa condição vivenciada, houve indignação liderada pelo Movimento dos Reformadores diante do alojamento de maiores e “menores” nas mesmas instituições, o que contribuiu para que se iniciasse na América Latina proposições acerca dos “menores” (Mendes, 2000). Nesse período, compreendido como “tutelar”, foi materializada a doutrina da situação irregular, uma proposição brasileira desenvolvida no Código de Menores, conhecido como Código de Mello Mattos, presente nos anos 1927 e 1979, cujo objetivo foi regular o atendimento às crianças “delinquentes” e “abandonadas” (Cunha & Boarini, 2010; Jimenez & Frassetto, 2015; Mendez, 2000). O Código de Menores substituiu o Código Penal de 1890 no que se refere à criminalidade infantil (Cunha & Boarini, 2010). Por meio da nova legislação, o Estado passou a ter poder total sobre os “menores em perigo material ou moral” (Jimenez & Frassetto, 2015) com uma política de cunho higienista, entendendo que a criança poderia ser controlada e moldada (Cunha & Boarini, 2010). É possível avaliar que crianças e adolescentes nesse período eram entendidos como “problemas” e que a intervenção do Estado sobre eles iria os “consertar”.

O Código de Menores de 1927 alterou a imputabilidade vigente anteriormente no Código Penal de 1890, sendo modificada de 9 para 14 anos (Cunha & Boarini, 2010). No que se refere ao período de internação, as crianças entendidas como “vadias” ou “delinquentes” estariam sujeitas a ficarem internadas o tempo considerado necessário para que fossem educadas, tendo como prerrogativa não ultrapassar os 21 anos (Brasil, 1927). O crime era compreendido como uma anomalia do indivíduo, nesse caso não eram considerados os fatores políticos, econômicos e sociais como de risco para comportamentos infracionais (Cunha & Boarini, 2010). Sendo assim, um dos profissionais que integravam a equipe para examinar o “menor” era o psiquiatra (Brasil,

1927), que nessa época tinha um caráter mais higienista. O objetivo era encontrar no indivíduo o problema para seu comportamento.

Apesar da implementação do Código de Menores de 1927 muitos problemas relacionados à criminalidade e à juventude continuaram a persistir. Diante disso, em 1964 foi aprovada a lei que autorizou a instituição da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem, 1974). O objetivo era atualizar a forma de atendimento e centralizar as políticas implantadas para essa população (Cunha & Boarini, 2010). Os “menores” recebiam um diagnóstico de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e psiquiatras e a partir disso recebiam a intervenção (Funabem, 1974). Apesar da implementação da FUNABEM, o “menor” continuou a ser entendido como objeto de intervenção que poderia ser reabilitado a partir de atuação profissional especializada, dando ênfase à personalidade do indivíduo (Cunha & Boarini, 2010) e mantendo uma percepção higienista.

No ano de 1979 o governo militar promulgou outro Código de Menores, o objetivo era dispor acerca da assistência, proteção e vigilância a menores (Brasil, 1979). Novamente versava sobre os “abandonados” e “delinquentes”, contudo agora intitulados como “menores em situação irregular” (Brasil, 1979). Estes eram entendidos como os que não faziam parte do padrão esperado, e, portanto, deveriam receber uma intervenção (Cunha & Boarini, 2010). O Código de Menores de 1979 muito se aproximava do código de 1927, mantendo as práticas de assistencialismo, arbitrariedade e coerção (Jimenez & Frassetto, 2015), no entanto havia uma nova palavra, a “vigilância”, característica marcante da ditadura militar (Cunha & Boarini, 2010). Outra modificação foi que quando o indivíduo atingisse 21 anos, anteriormente sua medida seria finalizada (Brasil, 1927), no novo código, por sua vez, o indivíduo seria transferido de instituição (Brasil, 1979), nesse caso a medida não tinha tempo para acabar (Cunha & Boarini, 2010). Tais características evidenciam que o Código de Menores contribuiu para maior retrocesso nas políticas de atendimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade no Brasil.

Nos anos 1980 um movimento de defesa de crianças e adolescentes contribuiu para a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, considerado um marco do movimento da sociedade para o olhar a essa população (Alberto, Almeida, Dória, Guedes, Sousa, & França, 2008). Por meio desse movimento, foi realizado o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua e o Fórum Nacional Permanente de

Entidades em Defesa do Direito da Criança e do adolescente. Dada essa movimentação e a presença de diversas organizações, foi possível elaborar um projeto para a Lei nº 8.069/1990 (Alberto et al, 2008), que inicia o período conhecido como “responsabilidade penal do adolescente”, produzindo ruptura com os modelos vigentes anteriormente, uma vez que é proposto em uma perspectiva de justiça e direitos humanos (Mendes, 2000).

Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco legal dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. No documento é proposto que crianças e adolescentes devem ter todos os direitos fundamentais de um indivíduo, tendo acesso a oportunidades para desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, considerando sua liberdade e dignidade (Brasil, 1990). Sendo assim, é dever do núcleo familiar do indivíduo, de sua comunidade, da sociedade e do Estado garantir que a criança e o adolescente tenham acesso aos seus direitos (Brasil, 1990). Tal concepção foi desenvolvida no Brasil após frequentes manifestações de movimentos sociais durante a ditadura militar, período em que havia muitas denúncias no trato a crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988 e o ECA foram bem recebidos pela sociedade, tendo em vista que significou uma ruptura com o padrão de políticas públicas voltadas a essa população que estava vigente há mais de um século no país (Francischini & Campos, 2005). Entretanto, apesar das contribuições e avanços representados pelo ECA, as crianças e adolescentes não têm tido acesso às condições previstas no documento. Dada a realidade brasileira pode-se problematizar se há um ambiente de qualidade para o desenvolvimento desses indivíduos.

Quando um adolescente, entre 12 e 18 anos incompletos, comete uma contravenção penal, entendido como uma transgressão de normas jurídicas estabelecidas socialmente, é denominado em conflito com a lei (Brasil, 1990). Os adolescentes não são passíveis de responsabilização penal, sendo assim, como consequência do ato infracional devem cumprir medidas socioeducativas. Tais medidas variam entre advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação (Brasil, 2016). O objetivo é a reinserção social do adolescente e fortalecimento de vínculos com a comunidade (Brasil, 1990). Para aplicação das medidas socioeducativas é considerada a capacidade do adolescente em cumpri-la, as condições do adolescente e a gravidade do ato infracional (Brasil, 2016).

Segundo o relatório desenvolvido pelo sistema socioeducativo com base nos dados de 2017 (Brasil, 2019), mais de 143.000 jovens estavam cumprindo medida socioeducativa no Brasil. Destes, 17.811 jovens cumpriam medida socioeducativa de internação, 2.160 de semiliberdade, 4.832 em internação provisória, 937 em atendimento inicial, 306 em internação por sanção e 63 em medida protetiva, o que corresponde a mais de 26.000 jovens entre 12 e 21 anos incompletos em regime fechado. Com relação às medidas de meio aberto, mais de 117 mil adolescentes se encontravam cumprindo tais medidas. 84.755 jovens estavam em liberdade assistida e 69.930 realizando prestação de serviço à comunidade (o jovem poderia estar cumprindo mais de uma medida ao mesmo tempo). Quanto a demografia desses jovens e adolescentes, 96% eram do sexo masculino, 56% dos adolescentes tinham idade entre 16 e 17 anos e 40% eram negros ou pardos e 23% brancos. Os atos infracionais mais comuns foram roubo, correspondendo a 38%, tráfico de entorpecentes com 26% e homicídio com 8,4%. Ainda que no ECA seja apresentado que a medida socioeducativa de privação de liberdade seja aplicada em caráter de exceção (Brasil, 1990), muitos adolescentes e jovens têm tido sua liberdade cerceada.

A medida de internação constitui a privação de liberdade do adolescente que praticou um ato infracional, tal medida pode ter o período máximo de três anos. Para sua execução deve ser considerada a brevidade, excepcionalidade e respeito ao adolescente que está em desenvolvimento (Brasil, 2016). Essa medida só pode ser aplicada diante do ato infracional ter gerado grave ameaça ou violência para outro indivíduo, por ocorrer reiteração de outros atos infracionais graves ou por descumprimento repetido e não justificado da medida anteriormente aplicada (Brasil, 2016). Apesar do avanço do ECA, é comum o encarceramento da juventude pobre com objetivo de punição e justificativa de que assim ocorrerá a diminuição da violência. A esses adolescentes e jovens é ofertado um processo duplo de exclusão: o econômico e cultural, pois além de possuírem poucos recursos para produção, também sofrem rejeição por parte da sociedade que os quer longe de sua propriedade privada (Machado & Gonçalves, 2015). Na realidade de algumas instituições nas quais os adolescentes cumprem medida socioeducativa também são avaliadas discrepâncias entre o que é preconizado na lei e o que ocorre na prática (Francischini & Campos, 2005). Considerando que o ECA tem 30 anos apenas, é preciso avaliar se foi possível mudar as características das instituições e

dos trabalhos dos profissionais com o adolescente que antes era visto como um “menor infrator” e recentemente passou a ser compreendido como um sujeito de direito.

As instituições em que adolescentes e jovens cumprem medida socioeducativa de internação em algumas perspectivas são entendidas como instituições totais. Essas instituições apresentam como função a proteção da sociedade de indivíduos que podem ser perigosos, e o isolamento desses indivíduos não é avaliado como um problema. Os indivíduos que são internados são compreendidos como o “grupo controlado” e há também uma equipe que faz sua supervisão (Goffman, 1961/2001). Durante o período de internação o indivíduo vivencia isolamento social e passa por mudanças relativas à concepção sobre si, o que pode ser caracterizado como “mortificação do eu” (Goffman, 1961/2001). Esses processos contribuem para a perda de identidade do adolescente e diminuição da “autoestima” (Machado & Gonçalves, 2015). Afinal, os adolescentes são expostos a alojamentos superlotados, com a mesma rotina diariamente e horários rígidos (Santana, Silva, & Almeida, 2014). O ECA contribuiu com a proposição de que é necessário para o adolescente o atendimento com uma rede articulada, que envolve a família, judiciário, conselhos de direito etc., o que na teoria se afasta de uma instituição total, porém na prática e a construção de políticas de atendimento ao adolescente ainda parecem pouco desenvolvidas (Gonçalves, 2011). As instituições apresentam dificuldades em deixar de enfatizar apenas o ato infracional cometido pelo adolescente e conhecer sua trajetória e determinantes sociais, o que pode ser representado no discurso de adolescentes que ao caracterizarem a medida socioeducativa de internação a descrevem como um espaço em que há punição e sofrimento, e que também existe a possibilidade de estudar e se profissionalizar (Padovani & Ristum, 2016). Ainda parece existir ambiguidades na aplicação das medidas socioeducativas e considerar o adolescente como pessoa em desenvolvimento.

No que se refere ao envolvimento do adolescente com o ato infracional, existem alguns fatores identificados como de risco. Com relação ao narcotráfico, por exemplo, identifica-se a pobreza, convivência diante de violência, baixa perspectiva de ascensão social por meios “convencionais”, o trabalho informal e a exploração (Zaluar, 2012). Diante disso, observa-se que o adolescente em conflito com a lei vivencia condições de violência por parte do Estado (Jimenez & Frassetto, 2015), considerando que muitas vezes é desassistido socialmente. Sendo assim, é possível avaliar que não é a “personalidade” do adolescente que determina praticar ou não um ato infracional, mas

condições muitas vezes precárias e sem acesso aos bens de consumo da sociedade que vive. Afinal, o adolescente vive muitas vezes com privação de condições e exposição a violência (Candelas, 2016). O envolvimento com o tráfico de drogas, por sua vez, propicia o poder de compra, acesso a relações afetivas e sexuais, *status* social e o apoio financeiro a suas famílias (Pessoa, Coimbra, Noltemeyer, & Bottrell, 2017).

Outras variáveis entendidas como fatores de risco para apresentação do comportamento infracional na adolescência são identificadas. O fracasso escolar é um dos fatores que muitos adolescentes vivenciam (Gallo & Williams, 2005). Em um estudo cujo objetivo foi compreender a construção da identidade de adolescentes em conflito com a lei durante seu percurso escolar, os adolescentes destacaram que recebiam o rótulo de “aluno problema”, apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem e comportamentos entendidos como inadequados para aquele contexto (Cardoso & Fonseca, 2019). De modo geral, há a naturalização do fracasso escolar como um problema individual, o que favorece a evasão escolar e pouca crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem (Cardoso & Fonseca, 2019). Há ainda a dificuldade de a escola lidar com alunos que apresentam dificuldades e apresentam comportamentos diferentes daqueles esperados em sala de aula (Gallo & Williams, 2005). Diante dessas condições, as instituições de ensino podem ser entendidas mais como promotoras de discriminação social do que de transformação social, o que denuncia uma incongruência (Botomé, 1997). A interação familiar é outra relação que pode ser caracterizada como de risco, a depender das práticas empregadas nesse contexto. Dificuldades na implementação de práticas disciplinares ou de demonstração de cuidados, déficits na monitoria que os cuidadores apresentam sob os filhos e a qualidade das interações entre pais e filhos podem ser de risco para o comportamento infracional (Maruschi, Estevão, & Bazon, 2014). Identificar os fatores de risco pode contribuir para avaliar necessidades de intervenção de adolescentes em conflito com a lei e promover o desenvolvimento de uma interação mais saudável nesses contextos, que podem inclusive contribuir para o desenvolvimento do comportamento de “avaliar-se” dessa população.

Os fatores de risco, a depender da interação do indivíduo com o ambiente, podem se tornar fatores de proteção para o comportamento infracional. Nesse sentido, parece importante promover condições de enfrentamento e superação das dificuldades para adolescentes que estão vivenciando condições menos favoráveis (Costa & Assis, 2006). O fortalecimento de vínculos e desenvolvimento de autonomia de projeto de vida podem

contribuir para o adolescente na sua interação com o mundo, pois promovem maior segurança ao adolescente, além de o preparar para enfrentamento de desafios não planejados (Costa & Assis, 2006). Além disso, os atributos pessoais do indivíduo como sua autoestima e autonomia, a coesão familiar e a oferta de sistemas de apoio podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e serem caracterizados como fatores de proteção ao adolescente (Masten & Garmezy, 1985). Sendo assim, apesar das condições de vulnerabilidade vivenciadas por adolescentes em conflito com a lei, é possível desenvolver intervenções que podem contribuir para seu desenvolvimento e atenuar problemas da relação com seu ambiente, um deles é o comportamento “avaliar-se”.

No que se refere aos fatores de proteção, foi objetivo de um estudo identificar níveis de saúde mental, autoestima e suporte social de 33 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto, os estilos parentais adotados pelos responsáveis e as relações entre as respectivas variáveis (Silva, Matsukura, Cid & Minatel, 2015). Para avaliar a autoestima foi utilizada a Escala de Auto-Estima de Rosenberg e para avaliar as outras variáveis foi aplicado um questionário de identificação dos adolescentes, Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ, Questionário de Suporte Social para Crianças e Adolescentes – SSA e Inventário de Estilos Parentais – IEP. Com relação aos resultados avaliados para autoestima, 21% dos adolescentes apresentavam “baixa autoestima”, 79% apresentavam uma autoestima “normal” e nenhum adolescente pontuou em “autoestima elevada”. Na avaliação para saúde mental, 67% dos adolescentes apresentavam dificuldades nessa área. No que se refere às práticas parentais, 67% dos adolescentes foram classificados abaixo da média e 23% em situação de risco. Na variável suporte social, de modo geral, 42% dos adolescentes entendem que seu suporte social é baixo. Tais resultados demonstram que os adolescentes apresentavam vulnerabilidade em seu círculo social e poderiam se sentir desassistidos durante a adolescência. Um ponto de destaque trata de que 30% dos participantes eram reincidentes no cumprimento de medida socioeducativa, sendo assim uma das hipóteses discutidas se refere a pouca eficácia do atendimento socioeducativo e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas nos locais de execução de medidas (Silva, Matsukura, Cid, & Minatel, 2015). Assim, pode-se identificar o quanto intervenções com os adolescentes, para além das que estão propostas pelo Estado, podem ser relevantes para seu desenvolvimento. Afinal, é esperado que após os adolescentes cumprirem as medidas

estejam mais “fortalecidos” e se desenvolvam de modo mais saudável (Zappe & Dell’Aglia, 2016).

Um estudo com 69 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e sem privação de liberdade foi desenvolvido com objetivo de verificar as relações entre autoestima, autoeficácia e percepções sobre a escola (Machado, Zappe, & Dias, 2020). Os resultados demonstraram que 33 dos 69 adolescentes haviam sido expulsos pelo menos uma vez da escola, sendo o motivo mais recorrente o envolvimento em brigas. A Escala de Rosenberg (1989) também foi aplicada neste estudo, sendo encontrada uma média global de 36,50, com desvio padrão de 6,21. Os adolescentes apresentaram escores médios elevados de autoestima e tal dado pode ter sido identificado considerando o desenvolvimento de resiliência dos participantes. Quanto às correlações realizadas, foi compreendido que quanto mais elevados os níveis de autoestima e de autoeficácia descritos pelos adolescentes, melhor era a interação estabelecida pelos adolescentes com o contexto escolar. Como conclusão é enfatizado que, considerando a identificação de relações entre o contexto escolar e as crenças pessoais positivas, sejam realizadas intervenções com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com o objetivo de desenvolver representações positivas sobre a escola e sobre si mesmos, de modo especial, que deem destaque as potencialidades dos adolescentes (Machado, Zappe, & Dias, 2020).

A raça de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa é uma variável que precisa ser avaliada, tendo em vista que o preconceito de raça, tão presente no Brasil, determina a diminuição de oportunidades de indivíduos de raças não-brancas. Considerando que o comportamento é determinado por diversas variáveis (Skinner, 1953/2003), ao tratar do ato infracional um conjunto dessas variáveis são relativas às oportunidades disponíveis no contexto social desses jovens, muitas vezes escassas (Gallo & Williams, 2005). Algumas variáveis que influenciam o comportamento infracional já foram caracterizadas acima, entendidas como fatores de risco. Mas e quanto aos jovens negros especificamente? Que variáveis determinam que 40% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa sejam negros enquanto 26% são brancos? A própria noção de “menor infrator” ou “menor delinquente” auxilia a avaliar a que condições essa população está exposta historicamente no Brasil (Ribeiro & Benelli, 2017). O termo “menor infrator” é utilizado de forma depreciativa aos adolescentes que praticam ato infracional, de modo a evidenciar em uma perspectiva sensacionalista

aspectos relativos à classe, raça e gênero daquele que pratica um ato infracional (Mestre, Leite & de Assis, 2014; Werner, de Freitas & Ceccim, 2019), sendo entendido que o jovem negro representa o crime e o perigo, enquanto o branco de classe média e alta não comete ato infracional (Ribeiro & Benelli, 2017). Avaliar questões relativas a raça e atos infracionais na juventude não se trata de relacionar os jovens negros a uma “tendência” ou “personalidade” criminosa, mas identificar que processos esses indivíduos estão expostos ao longo da vida, que favorecem uma existência marginal. O crime, para parte dessa juventude, é uma das poucas possibilidades que possuem para se desenvolver social e economicamente e ao mesmo tempo interromper, ainda que minimamente, a violência que vivenciam (Ribeiro & Benelli, 2017). A essa juventude, o encontro que muitas vezes tem com o Estado ocorre por meio de práticas coercitivas em detrimento de educação ou políticas públicas, sendo desconsiderada toda a brutalidade que essa população foi exposta historicamente e ao longo da vida no Brasil (Bonalume & Jacinto, 2019; Freitas, 2017).

A produção de Souza (2021) é crucial para discutir a autoestima desses jovens negros e pobres que estão em privação de liberdade. Esses jovens, de modo geral, moram em áreas consideradas de risco, com pouca assistência do Estado e distante dos centros da cidade (Andrade & Cardoso, 2018; Webster-Stratton, 1999). Assim, a primeira opressão social que vivenciam desde cedo é a própria classe social a que pertencem, o que engloba além da noção de renda, sendo os critérios econômicos, também a socialização familiar e escolar. A esses jovens são negados os privilégios educacionais, vínculos e afetividade, aspectos que na família de classe média são construídos desde cedo (Souza, 2021). O hábito da leitura, comportamentos de disciplina, autocontrole, visão de futuro não são naturais em um indivíduo, pelo contrário, precisam ser desenvolvidos. Na sociedade brasileira, a da meritocracia, esse repertório é um privilégio de classe, muitas vezes invisível e de base social escondida atrás do mérito individual.

Na “ralé brasileira”, termo provocativo utilizado propositalmente por Souza (2021), composta por negros e mestiços, os valores reproduzidos são considerados negativos. O filho ao brincar está fingindo ser servente de pedreiro com o carrinho de mão de seu pai, e a ele é ensinado, ainda que não voluntariamente, o trabalho manual pouco qualificado. A filha, quando vai à escola precária que a ela é ofertada, vê que a mãe ao frequentar esse mesmo contexto se tornou analfabeta funcional. Enquanto isso, as

crianças da classe média de cinco anos frequentam a escola como “vencedores”, já tendo desenvolvido aspectos emocionais, morais e cognitivos valorizados socialmente. Essas premissas evidenciam que os indivíduos pertencentes à "ralé brasileira” já são perdedores no “ponto de partida”.

Apesar dessas condições, os adolescentes e jovens em privação de liberdade estão expostos à cultura do consumo que valoriza a posse de bens de consumo (Campos & Souza, 2003). A acumulação de dinheiro, nessa cultura, possibilita o reconhecimento social advindo dos outros e a distinção entre as camadas da sociedade, oferecendo uma sensação de superioridade e diferenciação aos indivíduos (Souza, 2021). Porém, esse jovem desde seu “ponto de partida” de seu desenvolvimento tem poucas condições para ascender socialmente e é tratado sem dignidade, com humilhação e estigmatização. Esse tratamento muitas vezes não é contestado, pois ele foi ensinado que é inferior. O racismo, seja de classe ou raça, é o processo de convencer o oprimido de sua inferioridade (Souza, 2021). A partir dessas condições, que espaço esse jovem tem para desenvolver sua “autoestima”? Que noção de “eu” ele constrói sobre si? Ainda que por meio do ato infracional, como o tráfico de drogas, o jovem tenha acesso a alguns bens de consumo (Faria & Barros, 2011), continua a pertencer a população que é estigmatizada e que frequentemente a mídia e políticos culpam sem considerar determinantes sociais, e fomentam propostas de redução da maioria penal (Andrade et al., 2020).

Os adolescentes e jovens em conflito com a lei estão expostos a diferentes desigualdades, como social e racial, a violência, dificuldade de acesso às políticas públicas e ao mercado de trabalho. Esses determinantes sociais impactam em sua “autoestima” e reconhecimento social e produzem estigmas a esses indivíduos, que muitas vezes são excluídos e marginalizados. Participar do tráfico de drogas e portar uma arma é uma forma de ter acesso a admiração e visibilidade social (Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2016) ainda que estejam expostos a diferentes riscos. Esses dados indicam que essa população carece de ambientes que possam auxiliar a desenvolver comportamentos relevantes para seu desenvolvimento, dentre eles o comportamento “avaliar-se”. Intervenções para além das fornecidas pelo Estado parecem ser necessárias, dado que as medidas socioeducativas nem sempre podem atender todas as necessidades sociais de seu público-alvo. Desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” em adolescentes em privação de liberdade pode contribuir

como um fator de proteção para a população. Além disso, a saber que poucas intervenções realizadas com adolescentes em conflito com a lei são avaliadas em sua eficiência e eficácia, e também que não apresentam procedimentos claros acerca de sua execução (Parapinski & Luiz, 2020), parece relevante social e cientificamente desenvolver intervenções com essa população. Uma alternativa de intervenção é a PCDC, tecnologia que tem como objetivo desenvolver comportamentos de valor no repertório dos indivíduos.

O contexto escolar, como parte do processo de ensino-aprendizagem, deveria desenvolver repertório de “avaliar-se” no comportamento dos alunos. Porém, dada a confusão entre medida e avaliação, o contexto enfatiza a classificação do repertório do indivíduo (rotulação) em vez de favorecer o processo constante de informação sobre o seu desenvolvimento e possibilitar o aprimoramento do próprio desempenho. Essa atuação contribui para uma imagem negativa do indivíduo sobre si, gera insegurança e dependência de medidas de outras pessoas sobre o próprio repertório (Botomé & Rizzon, 1997). No caso de adolescentes e jovens em conflito com a lei, a escola, além de não favorecer o desenvolvimento do repertório “avaliar-se” contribui para a estigmatização dessa população que se descreve como “burra” e que “não nasceu para estudar”, enfatizando as dificuldades vivenciadas com base no próprio repertório apenas (Bordingon-Luiz, Parapinski & Ormeno, 2022). A ausência do Estado favorece ainda mais a estigmatização dessa população que é caracterizada como “desviada” e “matável”. População que tem um perfil “adequado” para o retrato falado do criminoso: jovem, negro e pobre (Freitas, 2017). Diante disso, justifica-se a relevância de desenvolver o repertório “avaliar-se” em adolescentes e jovens em conflito com a lei, de modo a promover um contexto que diminua a estigmatização vivenciada e contribua para o desenvolvimento de comportamentos que proporcionem acesso a reforçadores valorosos ao próprio indivíduo.

Com base na complexa realidade social que adolescentes e jovens brasileiros em conflito com a lei estão expostos ao longo de sua vida, uma intervenção para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”, ainda que relevante, apresenta limites dadas as condições de desigualdade social, meritocracia e privilégios presentes no país (Guzzo & Euzébios Filho, 2005; Souza, 2021). Apesar disso, intervenções que minimizem o grau de sofrimento que essa população vivencia podem ser realizadas e compreendidas como protetivas para seu desenvolvimento. Botomé e Stédile (2015)

propõem que a atuação profissional pode diferir em sete âmbitos de intervenção, considerando os diferentes tipos de problemas presentes na sociedade. Tais âmbitos são atenuação, compensação, reabilitação e recuperação de problemas já existentes (quando já existe um dano presente na vida do indivíduo) e prevenção de problemas, manutenção e promoção de condições benéficas socialmente. A intervenção para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” pode ser caracterizada como reabilitação, tendo em vista que os jovens ainda irão interagir com o ambiente (escola, família, mídia etc.) que contribuiu para sua estigmatização, avaliação negativa do próprio repertório e condições escassas para seu aprimoramento, mas possivelmente poderão lidar de forma mais adequada, a partir do desenvolvimento de repertório, com esses contextos. Além disso, os/as jovens poderão construir discursos mais fidedignos sobre o próprio repertório e alterar o impacto que eles têm sobre a própria vida. Destaca-se, contudo, que o trabalho com os/as adolescentes e jovens não deve descartar que intervenções mais abrangentes socialmente sejam realizadas, pois para que o comportamento desenvolvido por meio da intervenção seja mantido, as contingências do ambiente natural também devem ser modificadas (Holland, 1978).

Diante disso, o objetivo do presente estudo é elaborar um programa de contingências para o desenvolvimento de comportamentos da classe geral “avaliar-se” em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Para tanto, dois estudos são desenvolvidos nesta pesquisa. O primeiro apresenta o objetivo de caracterizar os comportamentos da classe geral “avaliar-se” e o segundo estudo, por sua vez, constituiu na elaboração inicial de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe geral “avaliar-se” em adolescentes em conflito com a lei.

II

CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS “AVALIAR-SE”

“Avaliar-se” é apresentado comumente na literatura e no senso comum como “autoestima”, entendida como um fenômeno que os indivíduos “possuem” dentro de si. Essa noção de autoestima dificulta a compreensão desse repertório como um comportamento. Afinal, não fica evidente que variáveis presentes no ambiente do indivíduo influenciaram a apresentação desse repertório e quais são os comportamentos menos amplos que constituem essa classe geral de comportamento. Quando não há clareza das variáveis ambientais que favorecem a apresentação do comportamento é aumentada a probabilidade de que as intervenções para desenvolver esse repertório sejam pouco eficazes, tendo em vista que para que o comportamento se generalize para outros contextos é necessário que as atividades aplicadas com os indivíduos se aproximem do contexto de vida pessoal, de modo que sejam claras as variáveis contextuais para apresentação do comportamento (Botomé, 1985; Kienen et al., 2021). Ainda que existam diferentes escalas para mensurar a autoestima dos indivíduos, como Escala de Autoestima de Rosenberg e o Inventário de Autoestima de Coopersmith, de modo geral a compreensão de autoestima é voltada a medida que o indivíduo faz de si (compreendida equivocadamente na literatura como avaliação), que pode variar entre “baixa”, “média” ou “alta”. Contudo, além da medida que o indivíduo faz sobre seu próprio repertório, a noção de “avaliar-se” pode possibilitar que o indivíduo identifique as variáveis que determinam a medida que faz sobre si, que variáveis ele foi exposto ao longo da vida que influenciaram seu repertório e quais mudanças são necessárias para aprimorar seu repertório comportamental com base nas condições atuais. Sendo assim, caracterizar a classe geral de comportamento “avaliar-se” pode aumentar a clareza acerca do que constitui a “autoestima” para além da mensuração do próprio repertório e viabilizar que intervenções eficientes e eficazes sejam desenvolvidas.

Posteriormente a identificação de necessidades sociais de uma dada população, a etapa a ser realizada para construção de um programa de ensino é a proposição de comportamentos a serem desenvolvidos no repertório comportamental dos indivíduos. Definir com clareza e precisão que comportamentos constituem a classe geral de comportamentos, assim como “avaliar-se”, possibilita que as demais etapas do programa

de ensino sejam desenvolvidas e aumenta a probabilidade de que ele seja eficiente, eficaz e efetivo quando planejado e aplicado (Kienen et al., 2021). Caracterizar os comportamentos-objetivo que constituem uma classe geral de comportamento envolve identificar o que os indivíduos irão fazer para enfrentar certa situação-problema, a fim de que ela se modifique em uma direção favorável aos indivíduos, a partir da intervenção por meio do programa de ensino (Cortegoso & Coserm 2016). Tais comportamentos são descritos de forma a atenuar os prejuízos ou favorecer benefícios aos indivíduos que vivenciam a situação, o que envolve a identificação de estímulos antecedentes (que sinalizam que certa ação é oportuna ou que são necessários para que a ação ocorra), respostas e estímulos consequentes (que envolvem o produto ou resultado desejável da ação; Cortegoso & Coser, 2016).

Apesar de intervenções serem desenvolvidas e aplicadas para desenvolver “autoestima”, a maioria delas não apresentou quais comportamentos intermediários foram objetivo da intervenção (e.g., Parapinski & De Luca, 2021). Em uma revisão integrativa da literatura relativa ao desenvolvimento de intervenções para desenvolver autoestima, foi identificado que a ênfase na descrição das intervenções para desenvolver autoestima se dá na apresentação de temas que foram abordados durante a intervenção ou atividades, como “habilidades sociais”, “suporte emocional”, “qualidade de vida”, “leitura” etc (e.g., Andrade, Souza, & Manyo, 2009; Donoso-Vázquez, Luna-González, & Velasco-Martínez, 2017; Scorachio, Teng, De Conti, Freire, & Ingham, 2018), porém não é apresentado o objetivo de cada encontro ou que comportamentos constituem “autoestima”. Considerando que a literatura ainda não explicita com clareza como “autoestima” pode ser entendido como um comportamento, nem que comportamentos constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se”, é relevante caracterizar essa classe geral de comportamento.

Método

Fontes de Informação

As obras selecionadas como fonte de informação para a observação das características dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamento “avaliar-se” foram:

- (1) Guilhadi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: Orgs.: Maria Zilah da Silva Brandão, Fatima Cristina de Souza Conte, Solange Maria B.

- Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados.
- (2) Guilhardi, H. J. (2007). Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causas. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.
- (3) Guilhardi, H. J. (2015). *Um pouco mais sobre autoestima*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.

Critério de escolha da obra selecionada como fonte de informação

As fontes de informação para coleta de dados foram selecionadas por apresentarem em uma perspectiva analítico-comportamental a caracterização daquilo é identificado por meio do conhecimento de senso comum como “autoestima”, bem como por descreverem características de componentes da classe de comportamento "avaliar-se".

Na primeira obra “Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade”, a autoestima é apresentada como um sentimento que é desenvolvido a partir da interação do indivíduo com o ambiente. O autor apresenta por meio da perspectiva da AC a natureza, função e origem dos sentimentos e de forma específica da autoestima. Na segunda obra “Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causa”, o autor apresenta uma crítica a noção mentalista de entendimento da autoestima como causa para comportamentos apresentados pelo indivíduo. Propõe, a partir disso, que a autoestima é uma metáfora que sintetiza uma classe de comportamentos. Na última obra “Um pouco mais sobre autoestima”, o autor propõe como o analista do comportamento pode interpretar e intervir sobre a autoestima, tendo em vista que é comum que clientes procurem terapia por descreverem déficits em sua autoestima e consequências sobre seus comportamentos. Além disso, é apresentado um estudo de caso no qual uma das queixas da cliente tratava de “baixa autoestima” e uma descrição de intervenções desenvolvidas pelo terapeuta.

Materiais

Os materiais utilizados para caracterizar os componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamento “avaliar-se” foram computador e protocolos de observação desenvolvidos a fim de caracterizar a classe geral de comportamento “estimar-se”.

O primeiro protocolo de observação, apresentado na Tabela 3.1, usado nas etapas 1 a 6 do procedimento é o Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. O

segundo Protocolo de observação, apresentado na Tabela 3.10, foi utilizado na etapa 7, sendo o Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação.

Ambiente

A caracterização de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” foi realizada em um ambiente que possibilitou condições de conforto, iluminação adequada, temperatura agradável e ausência de ruídos.

Procedimento

A. Caracterização de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

A caracterização de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” foi embasada em uma pesquisa já realizada que apresentou função muito semelhante, apesar de caracterizar outro comportamento, sendo a dissertação de mestrado de De Luca (2008).

A coleta de dados foi realizada pela psicóloga pesquisadora e avaliada por outro pesquisador, com experiência em pesquisas que envolvem a identificação e proposição de comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos, com objetivo de aumentar a fidedignidade da coleta de dados acerca da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Quando houve discordância, os dados foram revistos até encontrar um consenso.

Etapa 1. Registrar trechos da obra utilizada como fonte de informação, que apresentem características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Durante a leitura das obras selecionadas como fonte de informação, foram registrados os trechos que apresentaram informações sobre uma ou mais variáveis que provavelmente constituem os comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. As variáveis que podem constituir os comportamentos se referem a classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos

consequentes. Para orientação do que consistiu cada componente de comportamento, foi considerado: a) classe de estímulos antecedentes: aspectos do meio com os quais interage o indivíduo que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se"; b) classe de respostas: respostas apresentadas pelo indivíduo que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se"; e c) classe de estímulos consequentes: aspectos do meio produzidos pelo indivíduo que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se" (Botomé, 2001, 2013). Para registrar os componentes dos comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se" foi considerado o indivíduo que apresenta os comportamentos.

Os trechos registrados da fonte de informação que se referem a uma ou mais variáveis que constituem comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar-se" foram colocados em um protocolo de observação, denominado Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se", conforme proposto na Tabela 3.1. O protocolo reproduzido de De Luca (2008) foi elaborado considerando a caracterização de comportamento de Botomé (2001), isto é, a relação de um organismo com o ambiente, caracterizada como a situação antecedente, a ação do organismo e a consequência que ocorre após a ação.

O Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar-se" foi constituído por quatro colunas: na primeira, foi registrado o número do trecho (os trechos de cada fonte de informação foram numerados de acordo com a sequência que foram selecionados na fonte de informação) e o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação. Na segunda, terceira e quarta coluna, foram registrados as possíveis variáveis que constituem os comportamentos da classe geral de comportamentos "avaliar-se", sendo as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, respectivamente.

Tabela 3.1. *Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se”, reproduzido de De Luca (2008)*

| Comportamento: relação entre a resposta e o contexto no qual ocorre, situação antecedente e situação conseqüente à resposta | | | |
|---|---|-----------------------------|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos conseqüentes (SC) |
| Nº do trecho e trecho selecionado | Eventos que ocorrem antes ou junto à resposta de um indivíduo | Aquilo que um indivíduo faz | Eventos que ocorrem depois da resposta de um indivíduo |

Na Tabela 3.2 é apresentado um modelo de trecho registrado no protocolo, após ser selecionado na fonte de informação. A única coluna preenchida é “trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação”, considerando que o objetivo da primeira etapa do método foi registrar o trecho que foi identificado na fonte de informação.

Tabela 3.2. *Exemplo de trecho registrado no Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”*

| Comportamento: | | | |
|--|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos conseqüentes (SC) |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | | | |

Etapa 2. Destacar partes que contenham informações de características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Na segunda etapa do procedimento foi realizada a identificação e destaque de partes do trecho selecionado que apresentem possíveis informações de características dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Nesta etapa, os trechos que foram registrados no protocolo, a partir da fonte de informação, e que apresentem possíveis informações de características de componentes dos comportamentos básicos, foram destacados em negrito.

Na Tabela 3.3 é apresentado um exemplo da identificação e destaque de informações que fazem referência a características de possíveis componentes de comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se”.

Tabela 3.3 *Exemplo de destaque de partes que fazem referência a informações de características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”*

| Comportamento: | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | | | |

Etapa 3. Identificar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” considerando as partes destacadas nos trechos selecionados da fonte de informação

Nessa etapa do procedimento foi realizada a identificação e registro de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” com base nos destaques realizados nos trechos selecionados na obra utilizada como fonte de informação. As partes destacadas se referem a pelo menos uma das variáveis que constituem os comportamentos básicos constituintes da classe geral “avaliar-se”, sendo classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes. O critério para definição de cada uma das variáveis que possivelmente constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se” teve como base a definição de Botomé (2001, 2013) apresentada na primeira etapa desse procedimento e a clareza da relação de pré-requisitos entre os comportamentos.

Na Tabela 3.4 é apresentado um exemplo de identificação e registro de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. É importante destacar que uma parte do trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação pode ser interpretada como constituindo mais de uma das variáveis constituintes de comportamentos da classe geral “avaliar-se”. Neste caso, ela foi registrada em todas as variáveis identificadas.

Tabela 3.4 Exemplo de identificação e registro de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

| Comportamento: | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | Termo mentalista | | Termo mentalista não explica nada |
| | Autoestima | | [termo mentalista auto-estima] Não descreve nada |
| | Termo mentalista | | |

Como observado no exemplo apresentado na Tabela 3.4, a coluna do Protocolo de observação “classes de respostas” está vazia. Isso aconteceu devido não serem identificadas nas partes destacadas do trecho expressões que apresentassem características do componente “classe de respostas” da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Além disso, quando no mesmo trecho selecionado da fonte de informação foram identificados componentes que se referiam a diferentes unidades comportamentais, ou seja, tratavam de diferentes interações do indivíduo com o ambiente, novas linhas foram inseridas no protocolo, como pode ser identificado na Tabela 3.4, a fim de caracterizar as diferentes relações comportamentais a serem apresentadas por um indivíduo que se avalia.

Ainda na terceira etapa, conforme apresentado na Tabela 3.5, quando avaliado como necessário, a linguagem utilizada em expressões destacadas nos trechos identificados da obra utilizada como fonte de informação foi alterada. Um dos exemplos trata de que uma classe de resposta costuma ser avaliada como adequada quando composta por um verbo, considerando que indica uma ação do indivíduo, e mais um complemento. Quando a parte destacada do trecho apresentava uma expressão diferente dessa proposta, como um substantivo que faz referência a uma possível classe de resposta, como “descrição”, o trecho foi registrado com alteração, sendo a forma mais apropriada um verbo, neste caso “descrever”.

Tabela 3.5 Exemplo de identificação e registro de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos; | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos Comportamentos | Descrever contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos | |

Etapa 4. Derivar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

A partir da identificação de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” que foi realizada na etapa anterior, foram inferidos outros componentes de comportamentos básicos que não foram identificados por meio da obra utilizada como fonte de informação. Os componentes identificados foram registrados nos protocolos de observação de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” sem formatação especial, como negrito ou itálico, enquanto que os componentes que foram derivados a partir das partes destacadas foram registrados em itálico, a fim de contribuir para a distinção entre os componentes identificados e os componentes derivados. A derivação de componentes foi realizada considerando a explicitação de pelo menos um componente de um comportamento, possibilitando a elaboração de uma relação comportamental.

Os critérios para derivar componentes das classes de comportamentos foram embasados em Sarmento (2013) e Rodrigues (2019), considerando: a) classes de estímulos antecedentes que aumentem a probabilidade de ocorrência de respostas pertencentes a classe indicada; b) classes de respostas “esperadas” diante da classe de estímulos antecedentes identificadas; classes de respostas que produzam estímulos consequentes identificados; classes de respostas que sejam identificadas como comportamentos-intermediários para desenvolver comportamentos mais complexos; e c)

classes de estímulos consequentes imediatas, a médio e longo prazo decorrentes da classe de respostas. Um exemplo dessa etapa é apresentado na Tabela 3.6.

Tabela 3.6 Exemplo de derivação de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | Termo mentalista Descrição de comportamentos Tipos de explicação de comportamentos | <i>Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos</i> | Termo mentalista não explica nada |
| | | <i>os apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Concepção mentalista para explicar comportamentos, avaliada criticamente</i> |
| | | <i>Relacionar autoestima com concepção mentalista</i> | <i>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</i> |
| | | Autoestima Termo mentalista | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar concepção mentalista para explicar comportamento</i> |
| | | | <i>Termo autoestima entendido como mentalista</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos</i> |
| | | | [termo mentalista auto-estima] Não descreve nada |

Conforme apresentado na Tabela 3.6, nesse trecho foram identificadas classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes. A partir disso, foram derivadas novas classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Os exemplos de derivação apresentados na Tabela 3.6 demonstram o procedimento de derivação de classes de estímulo antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes a partir de classes de classes de estímulos antecedentes e consequentes. Mas, além desse tipo de derivação, outros tipos de derivação ocorreram, como a derivação de classes de estímulos antecedentes a partir de classes de respostas.

Etapa 5. Avaliar a linguagem usada para se referir aos possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

Nessa etapa foi realizada a avaliação da linguagem utilizada para se referir aos componentes identificados ou derivados a partir dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, a partir disso, quando considerado necessário, uma nova linguagem mais adequada foi proposta para se referir ao componente de comportamento analisado. Os critérios considerados foram clareza, concisão e correção gramatical. A linguagem foi considerada clara diante de pouca probabilidade de promover interpretações divergentes em relação ao fenômeno que se refere. A concisão foi considerada quando não apresentou expressões desnecessárias para a compreensão de o que caracteriza o evento ao qual faz referência; foi realizada correção gramatical quando avaliado déficits na coerência entre verbo e complemento e função do sujeito da frase (De Luca, 2013; Krzyzanovski, 2019; Rodrigues, 2019).

Na Tabela 3.7 é apresentado um exemplo do procedimento realizado nesta etapa. Quando foi avaliada a necessidade de uma nova linguagem mais adequada, considerando os critérios descritos acima, a mudança foi sinalizada por “Et 5:”, a fim de demonstrar que a modificação proposta estava sendo realizada na etapa 5 do procedimento.

Tabela 3.7 Exemplo da avaliação da linguagem para se referir aos possíveis componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | Et 3: Termo mentalista / Et. 5: Concepção mentalista para explicar comportamentos | <i>Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | Et 3: Termo mentalista não explica nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que a concepção mentalista não explica os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 4: <i>Descrição de comportamentos / Et. 5: Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | | <i>Concepção mentalista para explicar comportamentos, avaliada criticamente</i> |
| | Et 4: <i>Tipos de explicação de comportamentos / Et. 5: Diferentes tipos de concepção para explicar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar concepção mentalista para explicar comportamento</i> |
| | | | Et 4: <i>Termo autoestima entendido como mentalista / Et 5: Termo autoestima caracterizado como mentalista</i> |
| | Et 3: Autoestima/ Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo | <i>Relacionar autoestima com concepção mentalista</i> | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | Et 3: Termo mentalista/ Et 5: Concepção mentalista para explicar comportamentos | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos</i> |
| | | | Et 3: (termo mentalista auto-estima) Não descreve nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos</i> |

Outra característica da linguagem utilizada para avaliar, de modo especial as classes de respostas, trata das características dos verbos. Foram considerados adequados os verbos precisos. Verbos inadequados, por sua vez, foram considerados aqueles que possuem ênfase em respostas encobertas, e por sua vez são pouco objetivos. Além disso, verbos que são metafóricos, que apresentam ênfase em atividade meio ou que estão em negação (De Luca, 2008; Luiz & Botomé, 2017). Um dos exemplos em que o verbo

utilizado na classe de respostas foi avaliado como inadequado e alterado trata do trecho 15, da fonte de informação 2, em que foi identificado e derivado como classe de respostas “tomar consciência dos sentimentos na sua história de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social”. “Tomar consciência” foi considerado inadequado, pois “tomar” significa apoderar-se pela força, ingerir alimento ou conteúdo (Aulete, 2022), o que se caracteriza como um verbo metafórico no contexto em que é utilizado. “Consciência”, por sua vez, pode ser entendido como pouco precisa, pois significa atributo que permite ao indivíduo percepção, conhecimento e capacidade de julgar o que é correto ou não. Na Etapa 5, “tomar consciência” foi substituído por um verbo preciso, sendo “identificar que”. A classe de respostas, atualizada após a Etapa 5, foi proposta da seguinte forma: "Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social”.

Na Tabela 3.8, são apresentados exemplos de classes de respostas em que os verbos foram avaliados como pouco apropriados para descrever componente de um comportamento e exemplos de classes de respostas em que os verbos foram avaliados como mais adequados para o contexto apresentado. Na primeira coluna da tabela, são apresentadas as características da linguagem; na segunda, os exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como pouco adequados para descrever o componente de um comportamento; e na terceira coluna, são apresentados os exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como mais adequados para o componente de um comportamento. Na primeira coluna da tabela são descritas quatro características da linguagem que permitiram categorizar os verbos dos exemplos de classes de respostas como inadequados. A primeira é a ênfase na atividade do organismo e são apresentados cinco exemplos de classes de respostas em que os verbos foram considerados inadequados por apresentarem tal característica. Os verbos são “explicar”, “sentir”, “descrever”, “questionar” e “relatar”, e são considerados inadequados por não fazerem referência a interação entre a ação do indivíduo e aquilo que é produzido a partir desse fazer (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017).

Tabela 3.8 Distribuição de exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como pouco apropriados e de exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como mais adequados em categorias de características da linguagem apresentada que indicam a necessidade de substituição da linguagem usada para descrever esse componente de um comportamento, adaptado de De Luca (2008)

| Característica da linguagem utilizada | Exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como pouco adequados para o contexto | Exemplos de classes de respostas com verbos avaliados como mais adequados para o contexto |
|--|---|---|
| Ênfase na atividade do organismo | -Explicar os comportamentos que a própria pessoa apresenta | -Identificar os comportamentos que o próprio indivíduo apresenta |
| | -Sentir-se em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor | -Aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento |
| | -Descrever-se como tendo feito o que precisava ser feito | -Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvida a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida |
| | -Questionar a legitimidade das regras que têm governado os próprios comportamentos | -Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos |
| | -Relatar o que viu no ambiente | -Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe |
| Verbos metafóricos | -Adquirir comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos | -Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos |
| | -Tomar consciência dos sentimentos na sua história de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social | -Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social |
| Ênfase em respostas encobertas | -Conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta | -Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta |
| | -Perceber as diferenças entre consistências | -Diferenciar aspectos do meio em função de sua natureza |
| | -Saber mais sobre o mundo externo | -Identificar características do ambiente em que se comporta |
| Verbos pouco precisos | -Detectar sinais do corpo | -Identificar as próprias reações fisiológicas |

| | |
|---|--|
| -Criar contingências que produzirão determinados comportamentos adequados | -Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos |
| -Emitir comportamentos que é capaz de produzir consequências reforçadoras | -Apresentar comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio |

Outra característica de linguagem apresentada para se referir a classes de respostas e avaliada como inadequada se refere aos verbos metafóricos. Esses verbos são considerados inadequados por permitirem diferentes interpretações sobre seu significado (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017). Conforme apresentado na tabela, os verbos identificados como metafóricos foram “adquirir” e “tomar (consciência)”. A terceira característica da linguagem utilizada para se referir às classes de respostas e que a partir da avaliação houve substituição da linguagem se refere aos verbos que possuem ênfase em respostas encobertas. Assim como apresentado na tabela, os verbos “conhecer”, “perceber” e “saber” foram avaliados com características de ênfase em linguagem encoberta. Foram identificados também características da linguagem apresentada para se referir a classes de respostas com verbos pouco precisos. Esses verbos são considerados inadequados por não apresentarem de forma clara o tipo de interação que o indivíduo precisa desenvolver como produto do ensino (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017). No exemplo, “criar contingências que produzirão determinados comportamentos adequados”, conforme apresentado na tabela, não fica claro o que o indivíduo aprende a fazer para descrever que criou uma contingência.

Ainda nessa etapa, também foram realizadas alterações conceituais, de modo a manter a consistência conceitual entre os diferentes componentes de comportamentos identificados ou derivados. Um dos exemplos pode ser evidenciado na distinção entre emoções e sentimentos. Guilhardi (2002, 2007, 2015), autor das fontes de informação utilizadas no presente estudo, apresenta em suas obras sobre autoestima os termos “emoção” e “sentimento” sem diferenciá-los. No entanto, para caracterizar a classe geral de comportamentos “avaliar-se” foi utilizada a noção proposta por Skinner (2003) e examinada também por De Luca et al. (2006), em que emoção é caracterizada por meio do processo de o indivíduo ficar sob controle do ambiente e apresentar respostas fisiológicas, enquanto sentimento é entendido como o processo de perceber o estado corporal produzido pelas respostas fisiológicas, relacionar o estado corporal com aspectos

do ambiente e a partir disso nomear o estado corporal. Um exemplo pode ser identificado no trecho 10, da fonte de informação 2, em que a classe de estímulos antecedentes “os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico” foi alterada, na Etapa 5, para “as emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o ambiente físico”.

Etapa 6. Nomear e avaliar a nomenclatura de possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

A sexta etapa realizada como procedimento foi nomear e avaliar possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral “avaliar-se”. O nome de uma classe de comportamentos é composto por um verbo e um complemento e apresenta uma interação entre aquilo que o indivíduo faz (representado pelo verbo), o meio em que o faz e o que é produzido a partir desse fazer (representados pelos complementos do verbo). As obras utilizadas como fontes de informação não apresentavam, de modo geral, o nome dos comportamentos constituintes da classe geral, somente indicavam expressões que contribuíram para identificar componentes dos comportamentos. Na Tabela 3.9, é apresentado um exemplo de proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. O protocolo utilizado foi o mesmo apresentado na Tabela 3.1, porém quando em um trecho selecionado da fonte de informação foi identificada mais de uma unidade comportamental, cada unidade foi colocada em um protocolo diferente. As classes de comportamentos foram nomeadas com base nos componentes dos comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes).

O produto da sexta etapa do procedimento foi uma lista de nomes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Concomitantemente as classes de comportamentos serem nomeadas, foi realizada uma avaliação do nome de possíveis comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Foram considerados como critérios de avaliação, os mesmos critérios apresentados na Etapa 5, sendo: clareza, concisão e correção gramatical, além de completude e forma correta (De Luca, 2013; Rodrigues, 2019; Krzyzanowski, 2019). Além disso, foi considerada a referência ao comportamento, sendo a interação entre a atividade do organismo e o ambiente. As nomenclaturas foram aperfeiçoadas

quando foi identificado que não estavam adequadas para cumprir os critérios de avaliação. Quando houve complemento no nome das classes de comportamentos elas foram apresentadas em formato sublinhado.

Tabela 3.9 Exemplo proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”.

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um termo abstrato, <u>que é entendido como entidade interna do indivíduo</u> | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como termo abstrato, que é entendido como entidade interna do indivíduo</i> |
| <p>Trecho 5: O substantivo touro, por se referir a um evento material, por si só inviabiliza a passagem da descrição metafórica para a explicação causal. No caso dos termos abstratos auto-estima e autoconfiança, o veto ao uso causal não se impõe. O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos</p> | Termo autoestima | <i>Caracterizar autoestima como um termo abstrato, <u>que é entendido como entidade interna do indivíduo</u></i> | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo vago</i> |
| | Termos abstratos utilizados para explicar o comportamento | | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo impreciso</i> |
| | <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de usar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |

Posteriormente a identificação e derivação dos componentes dos comportamentos e avaliação da linguagem para se referir aos componentes, foram propostos nomes de possíveis classes de comportamentos. Os nomes dessas classes de comportamentos são apresentados na primeira linha do protocolo. Conforme apresentado na tabela, o nome para a classe de comportamento do exemplo é “Caracterizar autoestima como um termo abstrato, que é entendido como entidade interna do indivíduo”.

Etapa 7. Avaliar coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos, os componentes das classes de comportamentos e os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam informações de características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Na sétima etapa do procedimento foi realizada uma avaliação da coerência entre os nomes de comportamentos propostos, os componentes das classes de comportamentos identificados e derivados e o trecho selecionado da obra que foi utilizada como fonte de

informação, em uma amostra de 10% de cada fonte de informação. Os trechos que foram avaliados foram selecionados por meio de um sorteador online.

Os processos de identificar e derivar componentes de comportamento e nomear classes de comportamento permitem que sejam encontrados alguns problemas nos trechos selecionados das fontes de informação (De Luca, 2008). Um dos problemas trata do uso de metáforas e expressões genéricas que contribuem para diminuição do grau de clareza acerca do comportamento. Também foram identificadas frases que apresentavam ações na forma negativa. Diante disso, foi avaliada a coerência entre os trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação e os nomes de classes de comportamentos propostos e os componentes das classes de comportamentos, a fim de conferir se o comportamento nomeado é apresentado direta ou indiretamente no trecho da fonte de informação.

Posteriormente a avaliação, quando considerado necessário, foi proposto um novo nome para a classe de comportamento ou aperfeiçoamentos nos componentes das classes de comportamentos. O nome de uma classe de comportamento foi considerado adequado quando apresentava de modo preciso a interação que o organismo que se estima estabelece com o meio. A função dessa etapa é verificar se apesar das adequações realizadas, o comportamento continua coerente com o que foi proposto. Quando notada alguma incoerência, foram aperfeiçoados os produtos dessas respectivas etapas, ou ainda complementados.

Para avaliar se o nome da classe de comportamento proposto estava coerente com o trecho selecionado, foi utilizado o Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. O protocolo é apresentado na Tabela 3.10 e é composto por três colunas: na primeira, foram registrados os trechos selecionados das fontes de informação; na segunda, foram registrados os problemas identificados no trecho selecionado; e na terceira, foi apresentada uma versão mais precisa e correta para os trechos selecionados, a fim de que os problemas dos trechos selecionados fossem amenizados ou eliminados.

Tabela 3.10 Representação do Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação, reproduzido de De Luca (2008)

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|-------------------------|---|
|---|-------------------------|---|

Na Tabela 3.11 é apresentado um exemplo do que foi realizado nessa etapa, sendo a identificação de problemas no trecho selecionado e a proposição de uma versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados.

Tabela 3.11 Exemplo da identificação de problemas em trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|--|---|
| <p>Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada.</p> | <p>(1) A descrição sobre mentalismo é apresentada em uma frase em negação.</p> | <p>Autoestima e autoconfiança são termos mentalistas. Esses termos são utilizados para explicar o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo e dificultam, portanto, a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo.</p> |

Posteriormente a proposição de uma nova versão para o trecho selecionado da fonte de informação, as etapas realizadas anteriormente (Etapas 1 a 6) foram feitas novamente, a fim aumentar o grau de fidedignidade dos dados coletados. Quando

observado algum tipo de incoerência, os produtos da etapa foram aperfeiçoados ou, quando avaliado pertinente, complementados.

Nesta etapa também foram excluídos os comportamentos duplicados, isto é, aqueles que apresentavam a mesma função ainda que o nome do comportamento apresentasse pequenas variações. Foram realizadas análises dos comportamentos avaliados como duplicados e proposta uma nova versão com base nos componentes de comportamento identificados e derivados.

B. Organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental

Etapa 1. Identificar o âmbito de abrangência das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Os nomes de classes de comportamentos encontrados a partir do procedimento para caracterizar as classes de comportamentos constituintes da classe geral foram organizadas segundo o âmbito de abrangência. Essa etapa do procedimento foi realizada com a função de identificar a relação existente entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. Os níveis de abrangência utilizados para a categorização dos nomes das classes de comportamentos foram os critérios de abrangência de comportamentos utilizados por Kienen (2008) e De Luca (2013). Os níveis de abrangência são propostos em formato decrescente, considerando da esquerda para a direita, dos mais gerais para os menos abrangentes. O primeiro âmbito de abrangência mais à direita é “o que ‘fazer’”, no qual foram distribuídos comportamentos relativos a classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito. No segundo âmbito de abrangência, o “como ‘fazer’”, foram distribuídos comportamentos relativos às classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito. O terceiro âmbito de abrangência é o “com que ‘fazer’”, no qual foram distribuídos os comportamentos que se referem às classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito. O quarto âmbito de abrangência se refere a “em que situações fazer”, no qual foram distribuídos os comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo. Por fim, o quinto âmbito de abrangência se refere ao “que precisa decorrer do ‘fazer’”, nele foram distribuídos os comportamentos relacionados a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo.

Etapa 2. Propor classes gerais de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se” a partir da identificação do nível de abrangência dos nomes de classes de comportamentos

Posteriormente à distribuição dos nomes de classes de comportamentos nos níveis de abrangência, foram propostas as classes de comportamentos gerais que são constituídas pelos nomes de classes de comportamentos. A função dessa etapa é organizar os nomes de classes de comportamentos considerando as classes de comportamentos que eram por eles constituídas.

Etapa 3. Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” em comportamentos menos abrangentes

Nesta etapa foi realizada a decomposição das classes de comportamentos básicos em classes de comportamentos menos abrangentes. O que orientou a decomposição foi o questionamento “o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?” (Botomé, 1997). Para responder a pergunta, foram propostos nomes de classes de comportamentos constituintes daquelas classes de comportamentos em relação às quais tal pergunta será feita.

Etapa 4. Avaliar a decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Após concluída a decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”, a decomposição foi avaliada. Um dos critérios utilizados foi a correspondência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral e o grau de abrangência em que as classes de comportamentos foram distribuídas. Além disso, foi avaliado se a decomposição foi relacionada à relação entre as classes de comportamentos e as classes de comportamentos menos abrangentes que ela.

C. Análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral

Considerando que foram propostos novos comportamentos-objetivo a partir da decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se” em comportamentos menos abrangentes, foi necessário realizar procedimentos para avaliar e, se necessário, aperfeiçoar as novas classes de comportamentos..

Etapa 1. Propor componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

Os comportamentos propostos a partir da decomposição realizada na etapa anterior foram registrados no Protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”, conforme apresentado na Tabela 3.11, e a partir disso foi realizada a derivação dos componentes do comportamento, considerando as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Para análise das classes de comportamentos foram utilizadas as seguintes perguntas: quais as características das classes de estímulos antecedentes (ou aspectos das situações) com as quais o indivíduo se defrontará ao (...)?; quais as características das classes de respostas que o indivíduo deverá estar apto a apresentar quando defrontar-se com tais aspectos das situações de seu meio? e quais as características das classes de estímulos consequentes (consequências, resultados, decorrências) das características dessas classes de respostas, quando apresentadas nas situações especificadas como componentes de seu meio? Tais perguntas são apresentadas por Botomé e Gonçalves (1994) ao identificar os componentes de comportamentos menos abrangentes que constituem uma classe geral de comportamentos.

Tabela 3.11. *Protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar-se”*

| Comportamento: | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | |

Resultados

Que comportamentos constituem a classe geral “avaliar-se”? Qual o grau de abrangência desses comportamentos? Por meio de um procedimento composto pelo registro de trechos de fontes de informação (Guilhardi, 2002, 2007, 2015), destaque de partes que continham informações de características de possíveis componentes de comportamentos, identificação e derivação de possíveis componentes, avaliação da linguagem de possíveis componentes, nomeação e avaliação de possíveis componentes e avaliação da coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos, os componentes das classes de comportamentos e os trechos selecionados da obra utilizada

como fonte de informação, foi possível caracterizar a classe geral de comportamentos “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage”. Nesta seção são apresentados os comportamentos que constituem essa classe e seus respectivos graus de abrangência em que foram organizados.

Inicialmente, a partir do procedimento realizado, foram caracterizados 241 comportamentos. Destes comportamentos, os que foram avaliados com a mesma função foram entendidos como “duplicados” e conseqüentemente excluídos após avaliação. Posteriormente a essa avaliação, 171 comportamentos continuaram a constituir a classe geral “avaliar-se”. A partir disso, foi realizada a distribuição dos comportamentos em oito graus de abrangência. Por meio da decomposição 30 novos comportamentos foram propostos (estes comportamentos são apresentados em cinza), totalizando 201 comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se”.

Na Tabela 4 são apresentados os comportamentos que constituem os primeiros três graus de abrangência da classe geral de comportamentos “avaliar-se”. O comportamento mais abrangente, apresentado no primeiro grau, é “avaliar-se”. Quatro subclasses gerais de comportamentos constituem o segundo grau de abrangência, apresentados na primeira coluna da tabela, são eles: “caracterizar autoestima como um comportamento”, “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”, “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento” e “avaliar o próprio repertório comportamental”. As subclasses gerais de comportamentos são constituídas por 14 comportamentos menos abrangentes (terceiro nível de abrangência), apresentadas na segunda coluna da tabela como “classes constituintes da classe geral”. Por fim, na última coluna são apresentados a quantidade de comportamentos que constituem cada classe de comportamento disposta no terceiro nível de abrangência.

Tabela 4.

Comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos “avaliar-se” (1º nível de abrangência), apresentados considerando as subclasses gerais que a constituem (2º nível de abrangência), as classes constituintes da classe geral (3º nível de abrangência) e a quantidade de classes que constituem as subclasses

| Subclasses gerais de comportamentos | Classes constituintes da classe geral | Quantidade de comportamentos |
|---|--|-------------------------------------|
| <i>Caracterizar autoestima como um comportamento</i> | Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos | 17 |
| | Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo | 16 |
| | Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento de reforçamento positivo de origem social | 20 |
| | Caracterizar autoestima como um sentimento | 36 |
| <i>Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu</i> | Avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo | 4 |
| | Avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo | 3 |
| | Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta | 16 |
| <i>Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> | Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos | 10 |
| | Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento | 7 |
| <i>Avaliar o próprio repertório comportamental</i> | Identificar os próprios comportamentos apresentados | 11 |
| | Avaliar critérios de exigência de desempenho | 5 |
| | Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores | 6 |
| | Estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental | 38 |
| | Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida | 12 |

A subclasse geral de comportamentos “caracterizar autoestima como comportamento”, proposta no segundo grau de abrangência, é constituída por quatro classes. A primeira é “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”, constituída por 18 comportamentos. A segunda classe se refere a “avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo”, composta por 16 comportamentos. Na sequência, a terceira classe, constituída por 22 comportamentos, é “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento de reforçamento positivo de origem social”. A última classe é “caracterizar autoestima como um sentimento”, formada por 33 comportamentos. As demais subclasses gerais de comportamentos são organizadas da mesma forma que a classe descrita acima.

Na Figura 4 é apresentada a organização das classes de comportamentos mais abrangentes (três primeiros níveis de abrangência) em formato de um sistema comportamental, a fim de favorecer a identificação da relação de pré-requisitos entre a classe geral de comportamentos, as subclasses mais gerais de comportamentos e as classes constituintes das subclasses. Nessa sistematização, os comportamentos mais abrangentes são apresentados à esquerda e os comportamentos menos abrangentes são apresentados à direita. O primeiro quadrante do lado esquerdo “avaliar-se”, representa a classe geral de comportamentos. A segunda coluna, constituída por quatro quadrantes, refere-se às subclasses gerais de comportamento. A coluna seguinte, composta por cinco quadrantes, representa as classes de comportamentos que constituem as subclasses. Na última coluna é apresentada a quantidade de comportamentos que constituem cada classe de comportamento descrita no terceiro nível de abrangência.

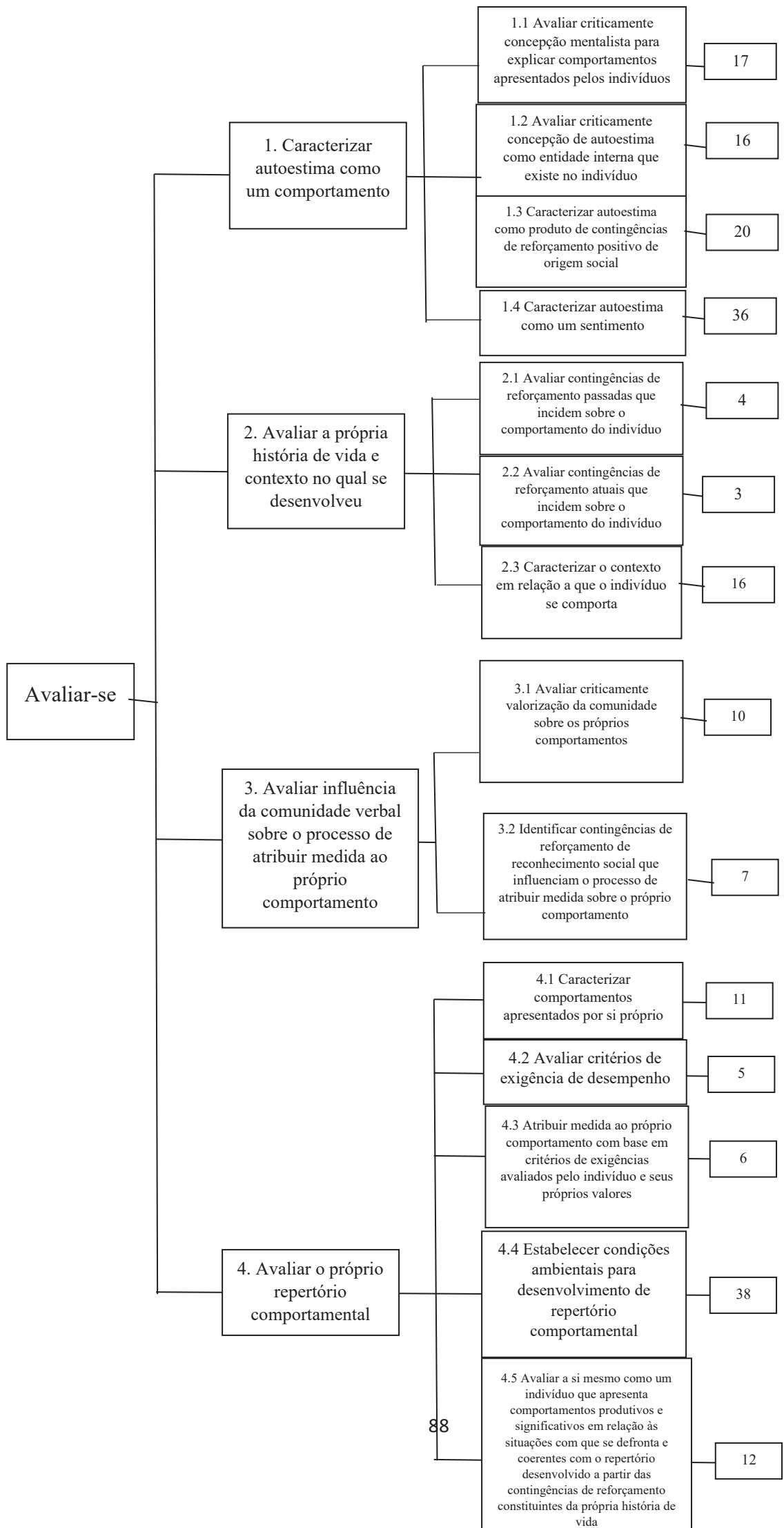


Figura 4. Comportamentos que constituem os três primeiros níveis de abrangência da classe geral de comportamentos “avaliar-se”

“Avaliar-se” pode ser compreendida como uma classe de comportamentos complexa. Afinal, o indivíduo que se comporta dessa forma apresenta repertórios sofisticados que inclui, assim como representado na Figura 4, “avaliar o próprio repertório comportamental”. Essa subclasse é constituída por cinco classes de comportamentos, são elas: “caracterizar comportamentos apresentador por si próprio”, “avaliar critérios de exigência de desempenho”, “atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores”, “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento de repertório comportamental” e “avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida”. Além desses comportamentos apresentados, outros comportamentos entendidos como menos abrangentes e pré-requisitos para apresentação de comportamentos mais abrangentes foram identificados ou propostos. Esses comportamentos menos abrangentes que constituem a classe geral “avaliar-se” são apresentados a seguir em formato de um sistema comportamental denominado mapa de ensino, de modo a viabilizar a clareza de quais comportamentos são necessários de serem apresentados para que o indivíduo se avalie.

Comportamentos constituintes da subclasse geral “Caracterizar autoestima como um comportamento”

A subclasse geral de comportamentos “caracterizar autoestima como um comportamento”, assim como apresentado na Figura 4, é composta por quatro classes gerais. A primeira delas se refere a “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”. Na Figura 4.1, é representado em formato de um sistema comportamental os comportamentos que constituem a classe “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”. Esses comportamentos são organizados em cinco níveis de abrangência, sendo “comportamentos relativos a fazer algo”, “comportamentos relativos a critérios para fazer algo”, “comportamentos relativos a conceitos para fazer algo”,

“comportamentos relativos à situação para fazer algo” e “comportamentos relativos à função para fazer algo”.

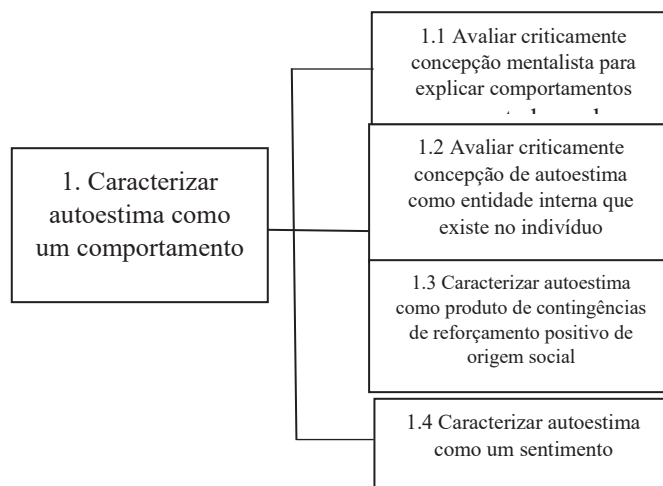


Figura 4.1 Classes de comportamento que constituem a subclasse geral “Caracterizar autoestima como um comportamento”

A classe de comportamento “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos” é constituída por 18 comportamentos, que são distribuídos em diferentes graus de abrangência. O comportamento “avaliar criticamente a tradição mentalista presente na comunidade verbal” foi proposto no quarto grau de abrangência, “comportamentos relativos a fazer algo”. Para que o indivíduo seja capaz de apresentar tal repertório, ele deve ser capaz de “avaliar criticamente o termo autoestima instalado pela comunidade verbal” e “avaliar criticamente termo autoestima mantido pela comunidade verbal”, comportamentos representados no quinto grau de abrangência “comportamentos relativos a critérios para fazer algo”. Apesar de esses comportamentos serem menos abrangentes, ainda existem outros comportamentos que são pré-requisitos para sua apresentação, como “avaliar sob controle de quais estímulos a emissão do termo autoestima é reforçado pelos membros de determinado grupo”, que se encontra no nível de abrangência “comportamentos relativos à situação para fazer algo”. Esse comportamento, por sua vez, é constituído por outros comportamentos, são eles “identificar verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas pela comunidade verbal como autoestima”, “identificar sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima” e “identificar comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima”. Para apresentação desse repertório, ainda há outro comportamento proposto no último grau de abrangência “comportamentos relativos à

função para fazer algo”, o comportamento “identificar consequências da utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos”.

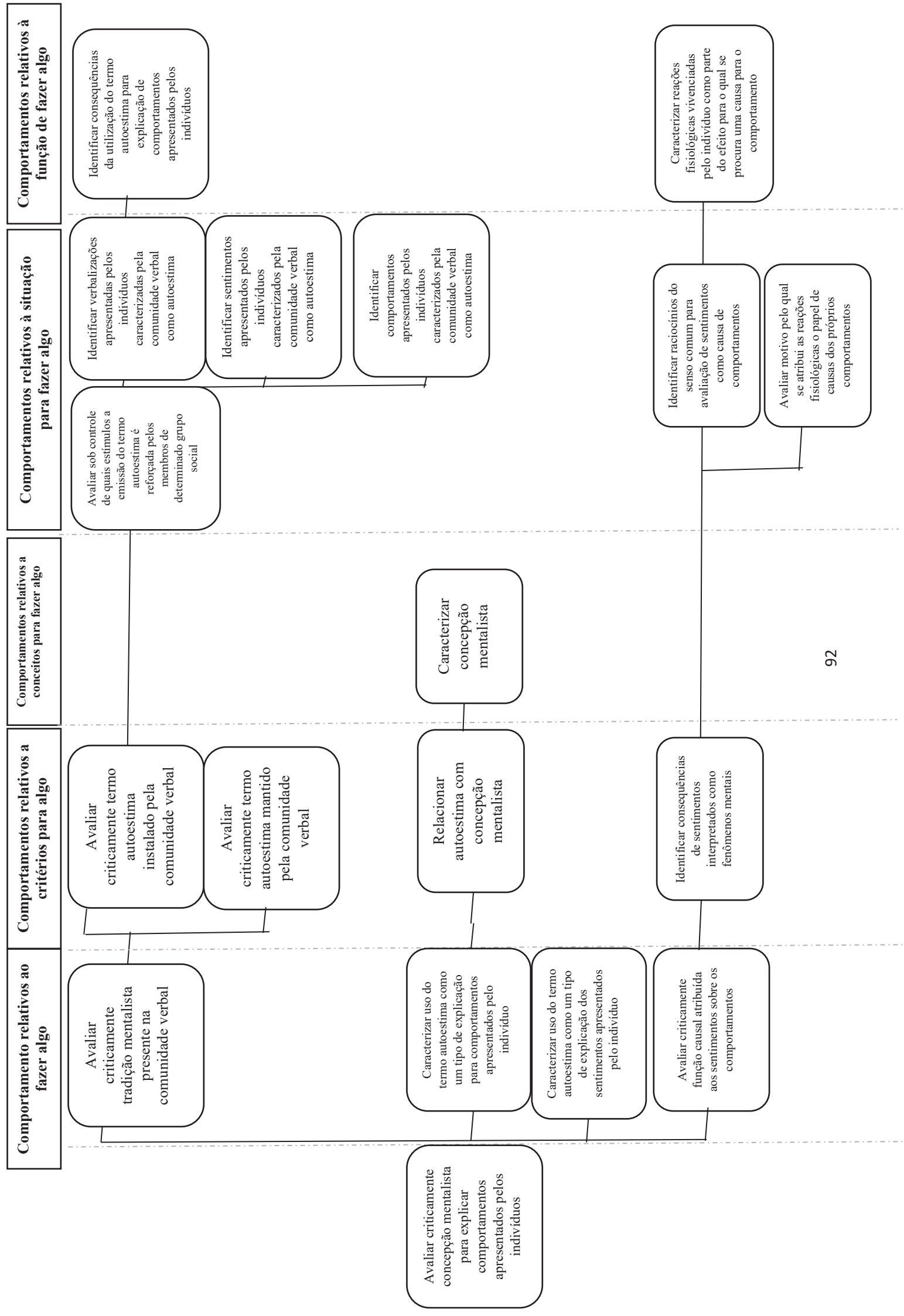


Figura 4.2 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”, que pertence a uma classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”, organizadas em nível de abrangência

Na Tabela 4.1 também são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”. Essa representação, em vez de apresentada em formato de diagrama de um sistema comportamental, é exibida em formato de lista, a fim de favorecer maior grau de compreensão dos comportamentos, tendo em vista que no sistema comportamental em diagrama o tamanho da letra pode dificultar a leitura e conseqüentemente a identificação dos comportamentos que constituem essa classe de comportamentos.

Tabela 4.1

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos”, que pertence a uma classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “Caracterizar autoestima como um comportamento” |
|---|
| 1. Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.1 Avaliar criticamente tradição mentalista presente na comunidade verbal |
| 1.1.1 Avaliar criticamente termo autoestima instalado pela comunidade verbal |
| 1.1.1.1 Avaliar sob controle de quais estímulos a emissão do termo autoestima é reforçada pelos membros de determinado grupo social |
| 1.1.1.1.1 Identificar verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas pela comunidade verbal como autoestima |
| 1.1.1.1.2 Identificar sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima |
| 1.1.1.1.3 Identificar comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima |
| 1.1.2 Avaliar criticamente termo autoestima mantido pela comunidade verbal |
| 1.2 Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação para comportamentos apresentados pelo indivíduo |
| 1.2.1 Relacionar autoestima com concepção mentalista |
| 1.2.1.1 Caracterizar concepção mentalista |
| 1.3 Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação dos sentimentos apresentados pelo indivíduo |
| 1.4 Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos |
| 1.4.1 Identificar consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais |
| 1.4.1.1 Identificar raciocínios do senso comum para avaliação de sentimentos como causa de comportamentos |
| 1.4.1.1.2 Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos |
| 1.4.1.1.1.1 Caracterizar reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento |

Outras classes de comportamento constituem a subclasse geral de comportamentos “caracterizar autoestima como um comportamento”, uma delas, conforme apresentado na Figura 4.3, é a classe “avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo”. Essa classe apresenta como pré-requisito o comportamento “avaliar

equivocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima”, disposto no grau de abrangência “comportamentos relativo a fazer algo”. Para apresentação desse comportamento outros repertórios são entendidos como necessários, como “avaliar criticamente uso da autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos”.

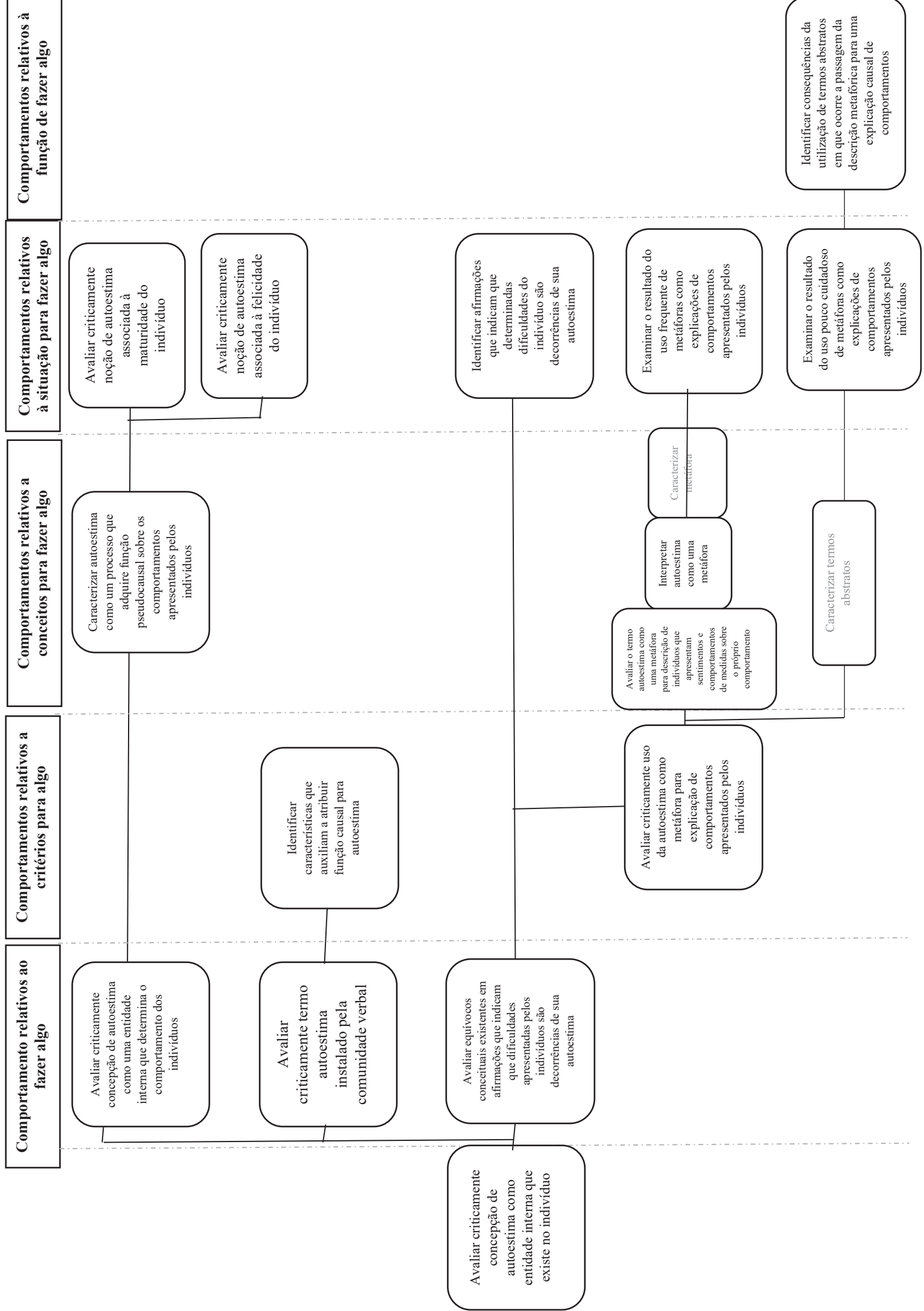


Figura 4.3 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo”, que pertence a classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”, organizadas em nível de abrangência

Novamente, a fim de contribuir com a visualização dos comportamentos que constituem a classe “avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo”, na Tabela 4.2 são apresentados os comportamentos que constituem essa classe.

Tabela 4.2

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo”, que pertence a uma classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo” |
|--|
| 1. Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo |
| 1.1 Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos |
| 1.1.1 Caracterizar autoestima como um processo que adquire função pseudocausal sobre os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.1.1.1 Avaliar criticamente noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo |
| 1.1.1.2 Avaliar criticamente noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo |
| 1.2 Avaliar criticamente termo autoestima instalado pela comunidade verbal |
| 1.2.1 Identificar características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima |
| 1.3 Avaliar equívocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima |
| 1.3.1 Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do indivíduo são decorrências de sua autoestima |
| 1.3.2 Avaliar criticamente uso da autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.3.2.1 Avaliar o termo autoestima como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio comportamento |
| 1.3.2.1.1 Avaliar o termo autoestima como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio comportamento |
| 1.3.2.1.2 Interpretar autoestima como uma metáfora |
| 1.3.2.1.3 Caracterizar metáfora |
| 1.3.2.1.1.1 Examinar o resultado do uso frequente de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.3.2.1.2 Caracterizar termos abstratos |
| 1.3.2.1.2.1 Examinar o resultado do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamentos |
| 1.3.2.1.2.2 Identificar consequências da utilização de termos abstratos em que ocorre a passagem da descrição metafórica para uma explicação causal de comportamentos |

“Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social” é outra classe de comportamento que constitui a subclasse geral “caracterizar autoestima como um comportamento”. Essa classe de comportamento é apresentada na Figura

4.4.. Três comportamentos são apresentados no quarto grau de abrangência, um deles é “avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos”, que constitui como comportamentos pré-requisitos para sua apresentação outros comportamentos em diferentes graus de abrangência, como “identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima” apresentado no quinto grau de abrangência e “caracterizar contingências de reforçamento” apresentado no sexto grau de abrangência, que se refere a “comportamentos relativos a conceitos para fazer algo”.

Comportamento relativo ao fazer algo

Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento

Comportamentos relativos a critérios para algo

Identificar eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos

Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima

Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento

Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos

Caracterizar contingências de reforçamento

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento

Comportamentos relativos à função de fazer algo

Caracterizar autoestima como produto de reforçamento positivo de origem social

Caracterizar o termo autoestima como descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo

Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar com autoestima

Relacionar comportamentos que minimizam, põem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados e sentimentos de alívio com autoestima

Avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos

Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se

Caracterizar a atribuição de medidas ao próprio comportamento como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação

Caracterizar a origem dos comportamentos apresentados por si próprio

Caracterizar o processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio

Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento

Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Figura 4.4 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social”, que pertence a classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”, organizadas em nível de abrangência

Na Tabela 4.3 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social”.

Tabela 4.3

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social”, que pertence a uma classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social” |
|--|
| 1. Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social |
| 1.1 Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento |
| 1.1.1 Identificar eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos |
| 1.1.1.1 Caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos |
| 1.1.2 Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima |
| 1.1.2.1 Caracterizar contingências de reforçamento |
| 1.1.2.1.1 Identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento |
| 1.1.3 Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento |
| 1.1.3.1 Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento |
| 1.2 Avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos |
| 1.2.1 Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer |
| 1.2.1.1 Caracterizar o termo autoestima como descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo |
| 1.2.1.2 Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar com autoestima |
| 1.2.1.3 Relacionar comportamentos que minimizam, postpõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados e sentimentos de alívio com autoestima |
| 1.2.2 Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se |
| 1.3 Caracterizar a atribuição de medidas ao próprio comportamento como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação |
| 1.3.1 Caracterizar a origem dos comportamentos apresentados por si próprio |
| 1.3.1.1 Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento |
| 1.3.1.1.1 Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.3.1.1.2 Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.3.2 Caracterizar o processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio |

Há outra classe de comportamento que constitui a subclasse geral “caracterizar autoestima como um comportamento”, tal classe é “caracterizar autoestima como um sentimento”. Na Figura 4.5 são apresentados os comportamentos que constituem a classe geral “caracterizar autoestima como um sentimento”. Os comportamentos apresentados no quarto grau de abrangência se referem a “avaliar relação entre sentimentos e comportamentos” e “caracterizar processo de apresentação de sentimentos”, sendo esses constituídos por comportamentos de diferentes graus de abrangência.

Comportamento relativos ao fazer algo

Comportamentos relativos a critérios para algo

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Comportamentos relativos a função de fazer algo

Avaliar relação entre sentimentos e comportamentos

Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais sociais que os desencadearam

Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais físicos que os desencadearam

Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos antecedentes a eles

Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo

Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento

Caracterizar relações respondentes

Caracterizar relações operantes

Caracterizar processo de aprendizagem de sentimentos

Identificar que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo

Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos

Identificar relações operantes que compõem os sentimentos

Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo

Identificar sentimento de autoestima em episódios cotidianos continuamente

Diferenciar autoestima de outros sentimentos

Avaliar que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente

Caracterizar manifestações corporais vivenciadas pelo indivíduo como um dos componentes dos sentimentos

Identificar contingências de reforçamento que o sentimento é

Identificar contingências reforçadoras positivas que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento

Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social

Caracterizar autoestima como um sentimento

Caracterizar processo de apresentação de sentimentos

Relacionar reações fisiológicas com sentimentos

Relatar os próprios sentimentos após apresentação dos sentimentos

Relatar os próprios sentimentos após apresentação de comportamentos

Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

Identificar metáforas que representam os próprios sentimentos

Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando

Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando

Identificar evidências do que ocorre no próprio corpo a partir da interação com o ambiente

Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive

Relacionar as próprias reações fisiológicas diante da exposição ao contexto social

Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a outras experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo

Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de situações concretas com cada objeto dos sentidos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo

Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive

Figura 4.5 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Caracterizar autoestima como um sentimento”, que pertence a classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”, organizadas em nível de abrangência

Na Tabela 4.4 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como um sentimento”.

Tabela 4.4

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como um sentimento”, que pertence a uma classe mais ampla “Caracterizar autoestima como um comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar autoestima como um sentimento” |
|--|
| 1. Caracterizar autoestima como um sentimento |
| 1.1 Avaliar relação entre sentimentos e comportamentos |
| 1.1.1 Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento |
| 1.1.1.1 Identificar que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo |
| 1.1.1.1.1 Identificar sentimento de autoestima em episódios cotidianos continuamente |
| 1.1.1.1.2 Diferenciar autoestima de outros sentimentos |
| 1.1.2 Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais sociais que os desencadearam |
| 1.1.2.1 Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais físicos que os desencadearam |
| 1.1.2.2 Caracterizar relações respondentes |
| 1.1.2.2.1 Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos |
| 1.1.2.2.2 Avaliar que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente |
| 1.1.2.2.3 Caracterizar manifestações corporais vivenciadas pelo indivíduo como um dos componentes dos sentimentos |
| 1.1.2.3 Caracterizar relações operantes |
| 1.1.2.3.1 Identificar relações operantes que compõem os sentimentos |
| 1.1.3 Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer |
| 1.1.3.1 Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos antecedentes a eles |
| 1.1.3.1.1 Caracterizar processo de aprendizagem de sentimentos |
| 1.1.3.1.1.1 Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo |

| |
|--|
| 1.1.3.1.1.1.1 Identificar contingências de reforçamento que o sentimento é função |
| 1.1.3.1.1.1.2 Identificar contingências reforçadoras positivas que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento |
| 1.1.3.1.1.1.3 Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social |
| 1.1.3.2 Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo |
| 1.2 Caracterizar processo de apresentação de sentimentos |
| 1.2.1 Relacionar reações fisiológicas com sentimentos |
| 1.2.1.1 Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando |
| 1.2.1.1.1 Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando |
| 1.2.1.1.1.1 Apresentar respostas fisiológicas diante da exposição ao contexto social |
| 1.2.1.1.2 Identificar evidências do que ocorre no próprio corpo a partir da interação com o ambiente |
| 1.2.2 Relatar os próprios sentimentos após apresentação dos sentimentos |
| 1.2.3 Relatar os próprios sentimentos após apresentação de comportamentos |
| 1.2.3.1 Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam |
| 1.2.3.1.1 Usar palavras para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual, de modo a nomear sentimentos adequadamente |
| 1.2.3.1.1.1 Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo |
| 1.2.3.1.1.1.1 Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo |
| 1.2.3.2 Identificar metáforas que representam os próprios sentimentos |
| 1.2.3.2.1 Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a outras experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo |
| 1.2.3.2.1.1 Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive |
| 1.2.3.2.2 Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de sensações concretas com cada órgãos dos sentidos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo |

Há outras subclasses gerais que compõem a classe geral de comportamentos “avaliar-se”, essas classes serão apresentadas a seguir.

Comportamentos constituintes da subclasse geral “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

Conforme exibido na Figura 4.6, a subclasse geral de comportamentos “avaliar a própria história de vida e o contexto no qual se desenvolveu”, apresentada no segundo nível de abrangência, é composta por três classes gerais.

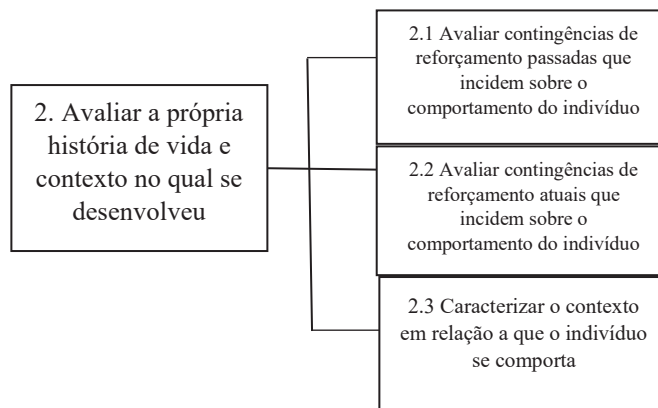


Figura 4.6 Classes de comportamentos que constituem a subclasse geral “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

A primeira classe de comportamento que constitui a subclasse “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu” é, assim como apresentado na Figura 4.7, “avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, composta por comportamentos menos abrangentes distribuídos em diferentes graus.

Comportamento relativos ao fazer algo

Comportamentos relativos a critérios para algo

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Comportamentos relativos à função de fazer algo

Avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo

Caracterizar a própria história vida

Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Identificar que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente

Identificar a história de contingências como determinante para os sentimentos apresentados pelos indivíduos

Figura 4.7 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, que pertence a classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

Na Tabela 4.5 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamentos “Avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo”.

Tabela 4.5

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, que pertence a uma classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo” |
|---|
| 1. Avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo |
| 1.1 Caracterizar a própria história vida |
| 1.1.1 Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.1.1.1 Identificar que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente |
| 1.1.2 Identificar a história de contingências como determinante para os sentimentos apresentados pelos indivíduos |

Outra classe de comportamento que constitui a subclasse geral “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu” é “avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, representada na Figura 4.8. Nessa classe, há o comportamento menos abrangente “identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função”.

Comportamento relativos ao
fazer algo

Comportamentos relativos a
critérios para algo

Comportamentos relativos a
conceitos para fazer algo

Comportamentos relativos à
situação para fazer algo

Comportamentos relativos à
função de fazer algo

Avaliar
contingências de
reforçamento
atuais que
incidem sobre o
comportamento
do indivíduo

Identificar
contingências de
reforçamento que o
comportamento é
função

Identificar contingências
atuais como determinantes
para os comportamentos
apresentados pelos
indivíduos

Identificar contingências
atuais como determinantes
para os sentimentos
apresentados pelos
indivíduos

Figura 4.8 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, que pertence a classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

Na Tabela 4.6 são apresentados os comportamentos que constituem a classe geral “avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo”.

Tabela 4.6

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo”, que pertence a uma classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo” |
|---|
| 1. Avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo |
| 1.1 Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função |
| 1.1.1 Identificar contingências atuais como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.1.2 Identificar contingências atuais como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos |

A última classe de comportamento que constitui a subclasse geral “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu” é apresentada na Figura 4.9 e se refere a “caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta”. A classe de comportamento “identificar características do ambiente em que se comporta” é uma das classes menos abrangentes que constituem essa classe de comportamento. O comportamento “observar o ambiente físico em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento” é apresentado como pré-requisito para apresentação desse repertório.

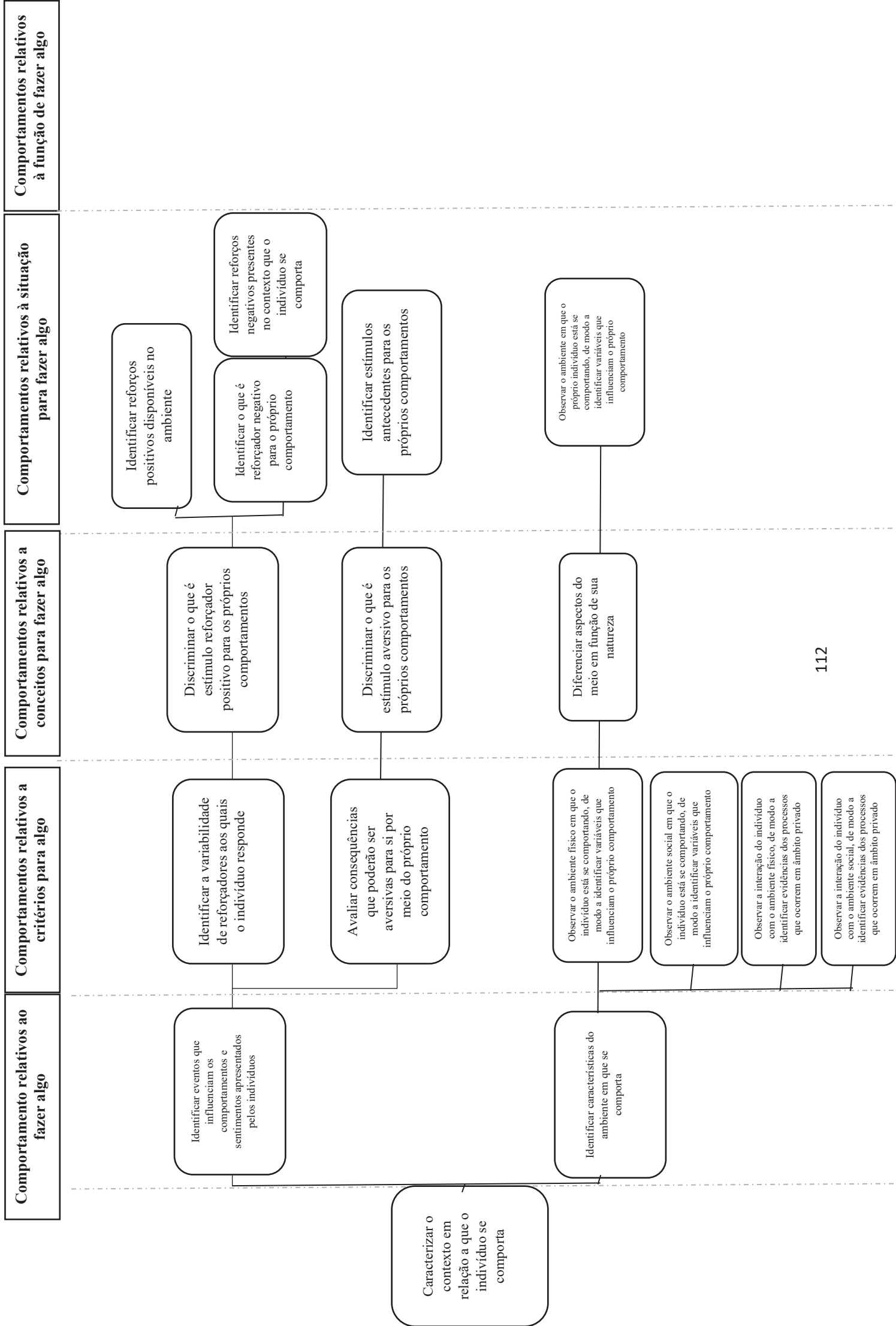


Figura 4.9 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta”, que pertence a classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

Na Tabela 4.7 são apresentados os comportamentos que constituem a classe geral “Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta”.

Tabela 4.7

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta”, que pertence a uma classe mais ampla “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta” |
|---|
| 1. Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta |
| 1.1 Identificar eventos que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos |
| 1.1.1 Identificar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde |
| 1.1.1.1 Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos |
| 1.1.1.1.1 Identificar reforços positivos disponíveis no ambiente |
| 1.1.1.1.2 Identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento |
| 1.1.1.1.2.1 Identificar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta |
| 1.1.2 Avaliar consequências que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento |
| 1.1.2.1 Discriminar o que é estímulo aversivo para os próprios comportamentos |
| 1.1.2.1.1 Identificar estímulos antecedentes para os próprios comportamentos |
| 1.2 Identificar características do ambiente em que se comporta |
| 1.2.1 Observar o ambiente físico em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento |
| 1.2.1.1 Diferenciar aspectos do meio em função de sua natureza |
| 1.2.1.1.1 Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento |
| 1.2.2 Observar o ambiente social em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento |
| 1.2.3 Observar a interação do indivíduo com o ambiente físico, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado |
| 1.2.4 Observar a interação do indivíduo com o ambiente social, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado |

Comportamentos constituintes da subclasse geral “avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio repertório comportamental”

Outra subclasse geral que compõe a classe geral “avaliar-se” é “avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio repertório comportamental”. Conforme apresentado na Figura 4.10, essa subclasse geral é composta por duas classes de comportamento.

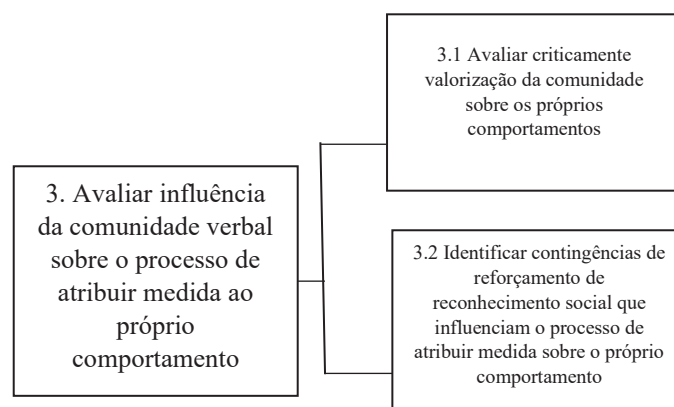
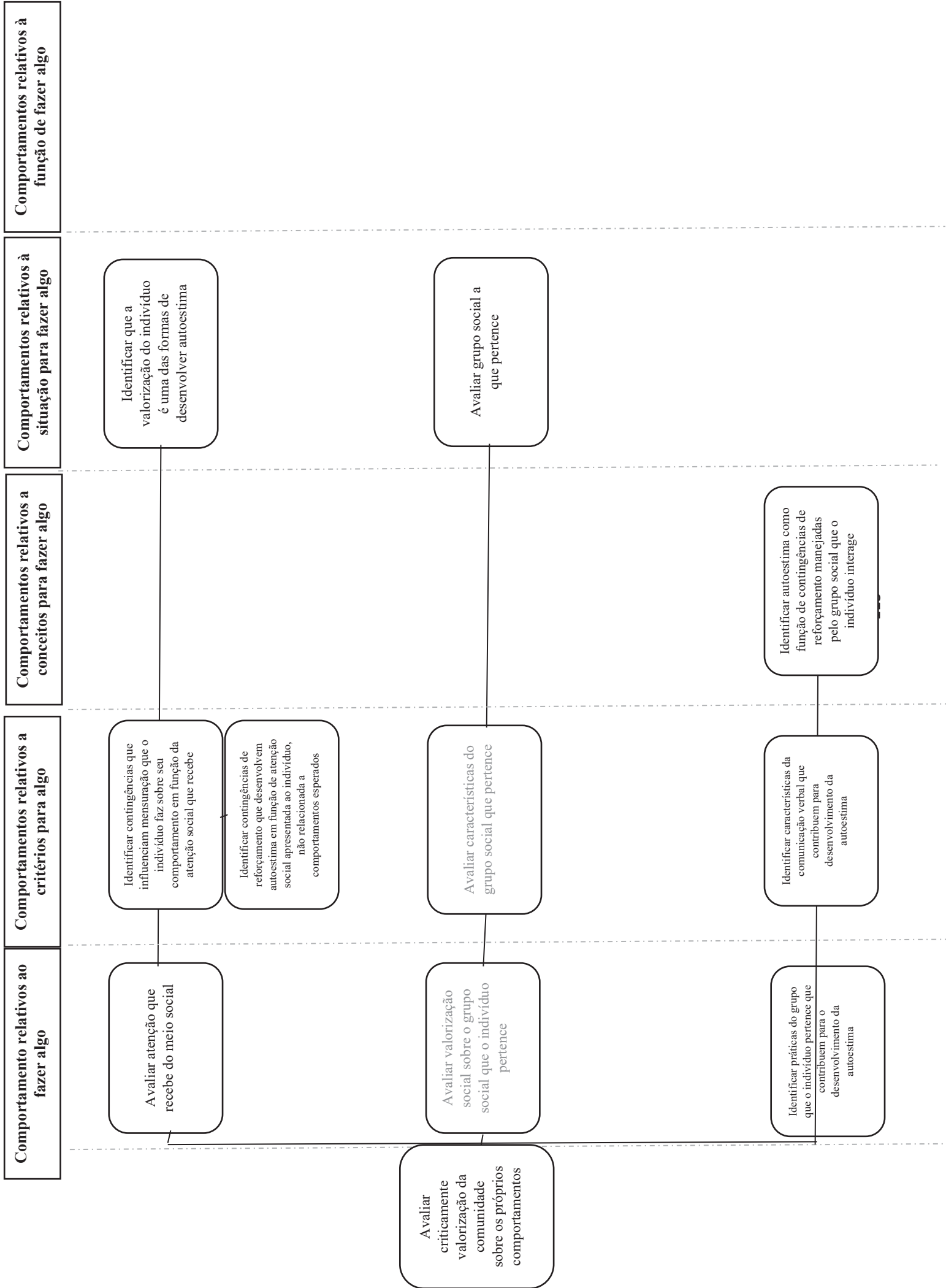


Figura 4.10 Classes de comportamento que constituem a subclasse geral “Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”

Assim como apresentado na Figura 4.11, a primeira classe geral que compõe a subclasse geral “avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento” é “avaliar criticamente a valorização da comunidade verbal sobre os próprios comportamentos”. Para que o indivíduo seja capaz de apresentar tal repertório, outros comportamentos são apresentados como pré-requisitos. Dentre eles, “avaliar atenção que recebe do meio social”, que apresenta como pré-requisito outros três comportamentos menos abrangentes, são eles: “identificar contingências que influenciam mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe”, “identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados” e “identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima”.



Comportamento relativo ao fazer algo

Comportamentos relativos a critérios para algo

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Comportamentos relativos à função de fazer algo

Avaliar atenção que recebe do meio social

Identificar contingências que influenciam mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe

Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados

Identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima

Avaliar criticamente a valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos

Avaliar valorização social sobre o grupo social que o indivíduo pertence

Avaliar características do grupo social que pertence

Avaliar grupo social a que pertence

Identificar práticas do grupo que o indivíduo pertence que contribuem para o desenvolvimento da autoestima

Identificar características da comunicação verbal que contribuem para desenvolvimento da autoestima

Identificar autoestima como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage

Figura 4.11 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos”, que pertence a classe mais ampla “Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”

Na Tabela 4.8 são apresentados os comportamentos que constituem a subclasse geral “avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”.

Tabela 4.8

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos”, que pertence a uma classe mais ampla “Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento” |
|--|
| 1. Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos |
| 1.1 Avaliar atenção que recebe do meio social |
| 1.1.1 Identificar contingências que influenciam mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe |
| 1.1.1.1 Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados |
| 1.1.2 Avaliar valorização social sobre o grupo social que o indivíduo pertence |
| 1.2 Avaliar valorização social sobre o grupo social que pertence |
| 1.2.1 Avaliar características do grupo social que pertence |
| 1.2.1.1 Avaliar grupo social a que pertence |
| 1.3 Identificar práticas do grupo que o indivíduo pertence que contribuem para o desenvolvimento da autoestima |
| 1.3.1 Identificar características da comunicação verbal que contribuem para desenvolvimento da autoestima |
| 1.3.1.1 Identificar autoestima como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage |

A classe de comportamento “identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento” é a outra classe que compõe a subclasse geral “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”. Na Figura 4.12 são apresentadas as classes de comportamento que a constitui.

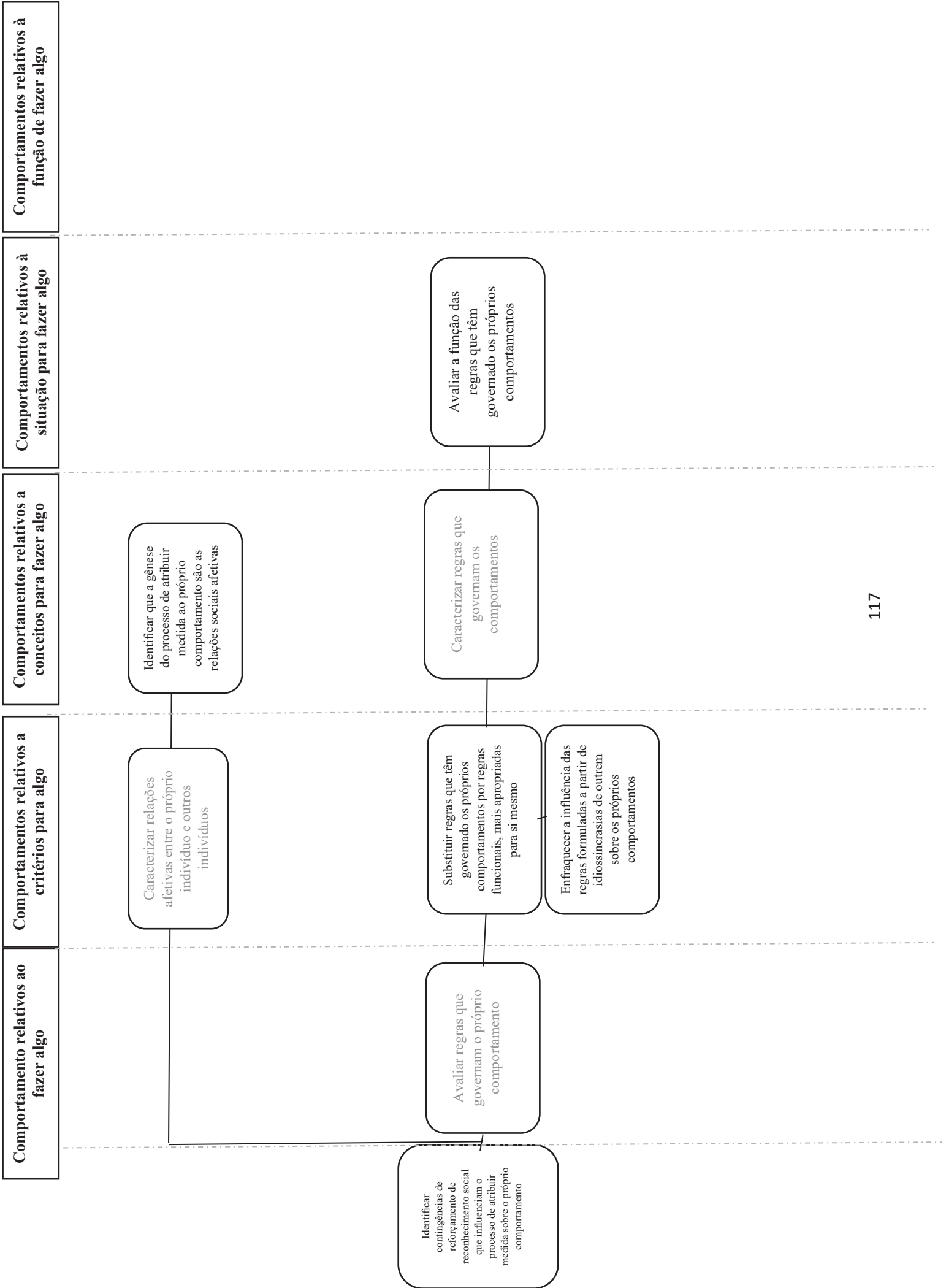


Figura 4.12 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento”, que pertence a classe mais ampla “Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”

Na Tabela 4.9 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento”.

Tabela 4.9

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento”, que pertence a uma classe mais ampla “Avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento” |
|--|
| 1. Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento |
| 1.1 Caracterizar relações afetivas |
| 1.1.1 Identificar que a gênese do processo de atribuir medida ao próprio comportamento são as relações sociais afetivas |
| 1.2 Avaliar regras que governam o próprio comportamento |
| 1.2.1 Substituir regras que têm governado os próprios comportamentos por regras funcionais, mais apropriadas para si mesmo |
| 1.2.1.1 Caracterizar regras que governam os comportamentos |
| 1.2.1.1.1 Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos |
| 1.2.2 Enfraquecer a influência das regras formuladas a partir de idiosincrasias de outrem sobre os próprios comportamentos |

Comportamentos constituintes da subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

“Avaliar o próprio repertório comportamental” é outra subclasse geral de comportamento que constitui a classe geral “avaliar-se”. Na Figura 4.13, estão apresentadas as classes de comportamento que constituem essa subclasse geral.

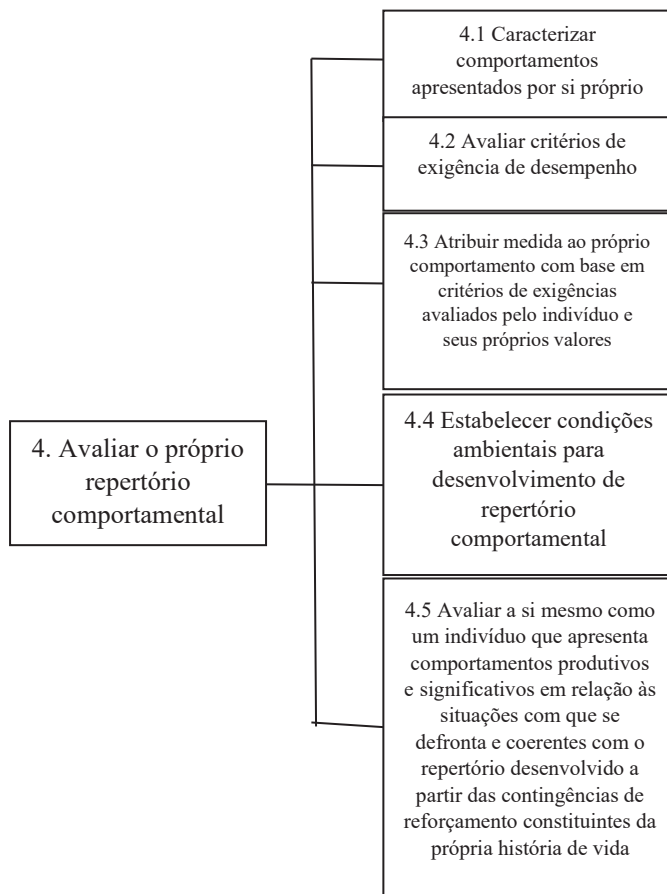


Figura 4.13 Classes de comportamentos que constituem a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental”

Na Figura 4.14 são apresentadas as classes de comportamentos que constituem a classe “Caracterizar comportamentos apresentados por si próprio”. Para que o indivíduo seja capaz de apresentar esse repertório existem outros comportamentos pré-requisitos necessários, como “identificar características do próprio repertório comportamental” e outros comportamentos menos abrangentes. Um dos comportamentos se refere a “Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam”.

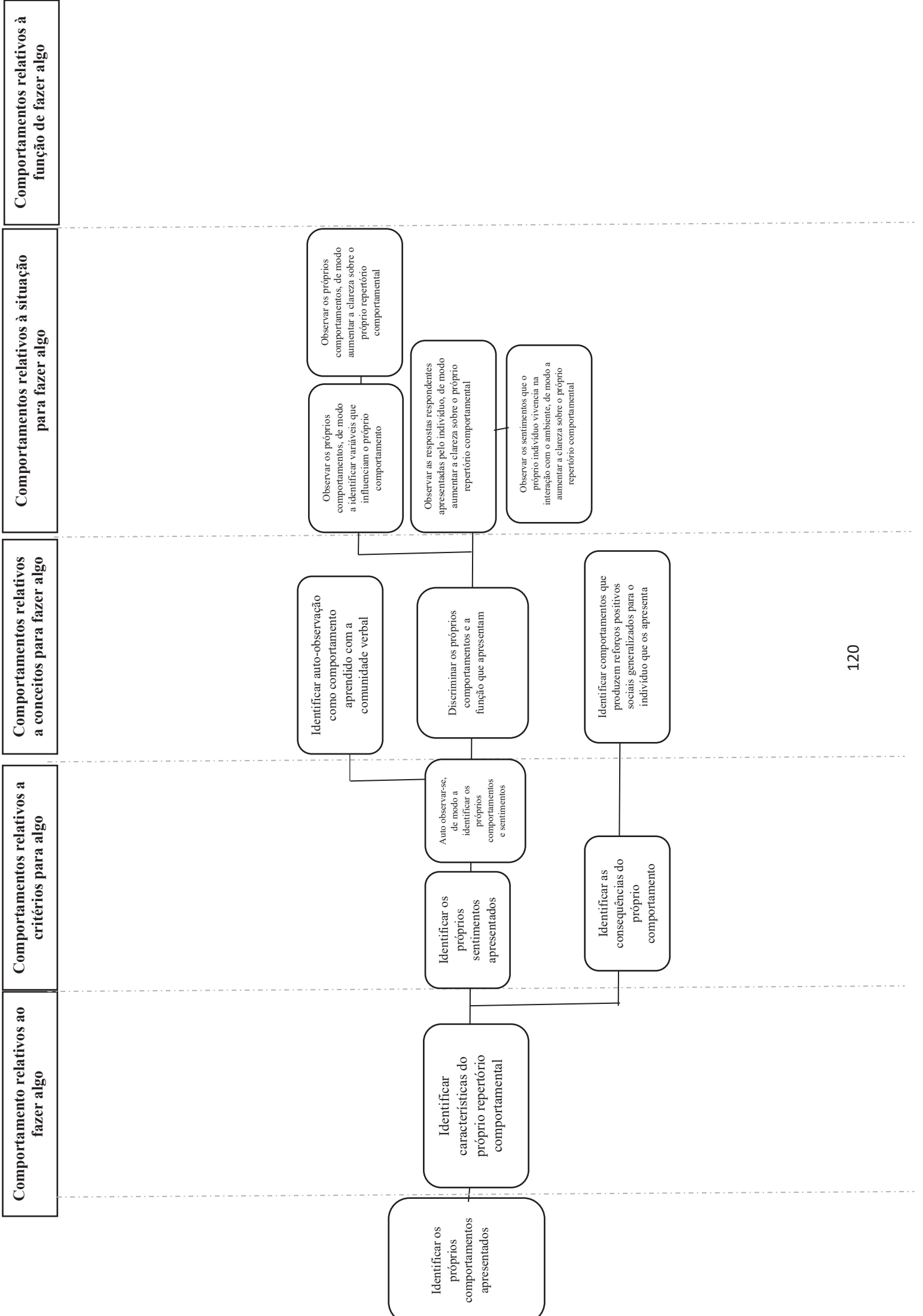


Figura 4.14 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar os próprios comportamentos apresentados”, que pertence subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

Na Tabela 4.10 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “Identificar os próprios comportamentos apresentados”.

Tabela 4.10

Comportamentos que constituem a classe “identificar os próprios comportamentos apresentados”, que pertence a uma classe mais ampla “avaliar o próprio repertório comportamental”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “identificar os próprios comportamentos apresentados” |
|--|
| 1. Identificar os próprios comportamentos apresentados |
| 1.1 Identificar características do próprio repertório comportamental |
| 1.1.1 Identificar os próprios sentimentos apresentados |
| 1.1.1.1 Auto observar-se, de modo a identificar os próprios comportamentos e sentimentos |
| 1.1.1.1.1 Identificar auto-observação como comportamento aprendido com a comunidade verbal |
| 1.1.1.1.2 Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam |
| 1.1.1.1.2.1 Observar os próprios comportamentos, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento |
| 1.1.1.1.2.1.2 Observar os próprios comportamentos, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental |
| 1.1.1.1.2.2 Observar as respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental |
| 1.1.1.1.2.3 Observar os sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental |
| 1.1.2 Identificar as consequências do próprio comportamento |
| 1.1.2.1 Identificar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta |

Outra classe de comportamento que constitui subclasse geral “Avaliar o próprio repertório”, assim como apresentado na Figura 4.15, é a classe “avaliar critérios de exigência de desempenho”. Comportamentos com diferentes graus de abrangência constituem essa classe de comportamento. Alguns deles são: “caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento” e “apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho”, ambos os comportamentos apresentados no grau de abrangência “comportamentos relativos a fazer algo”.

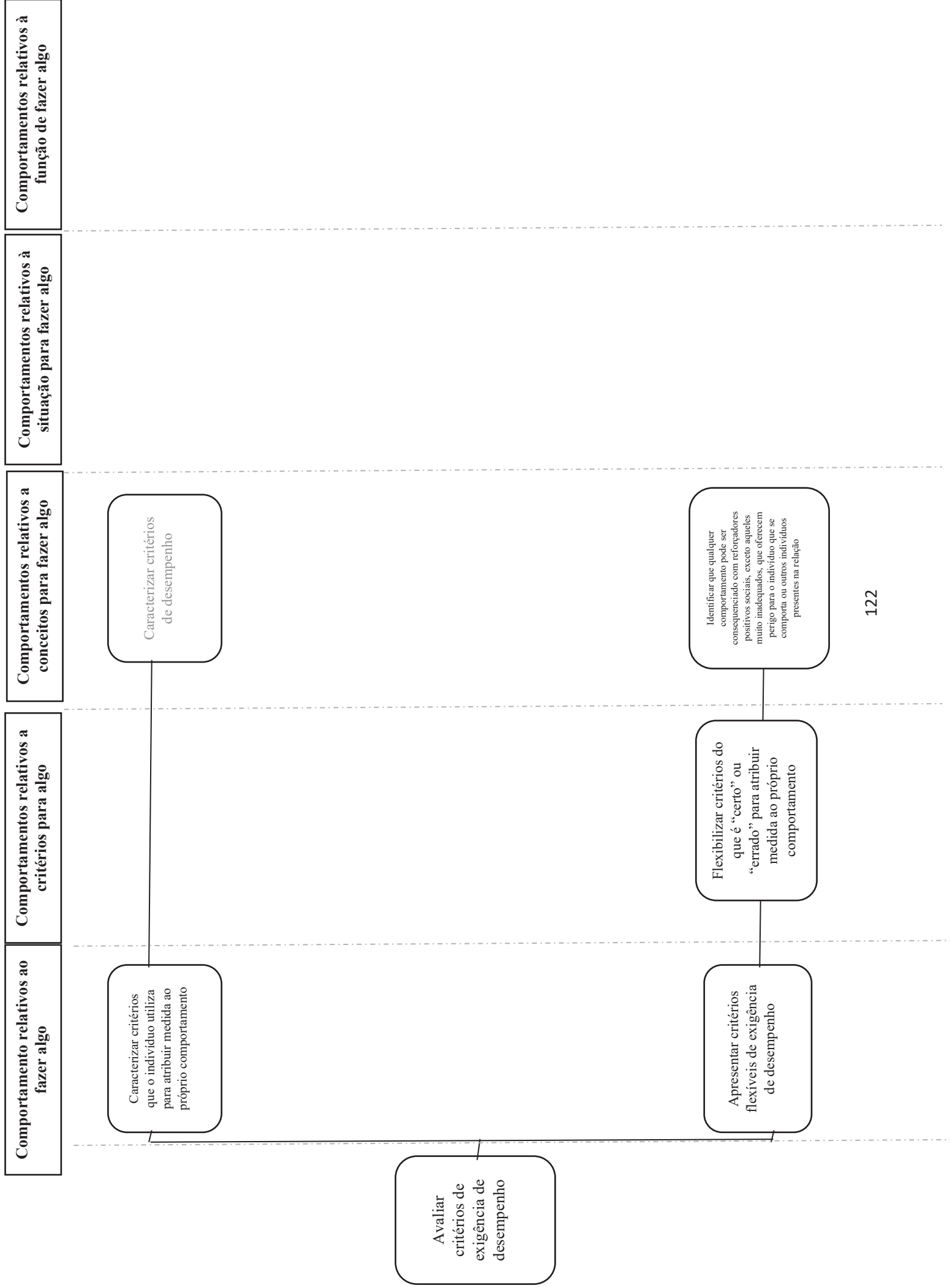


Figura 4.15 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar critérios de exigência de desempenho”, que pertence a subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

Na Tabela X são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar critérios de exigência de desempenho”.

Tabela 4.11

Comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar critérios de exigência de desempenho, que pertence a uma classe mais ampla “avaliar o próprio repertório comportamental”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar critérios de exigência de desempenho” |
|---|
| 1. Avaliar critérios de exigência de desempenho |
| 1.1 Caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento |
| 1.1.1 Caracterizar critérios de desempenho |
| 1.2 Apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho |
| 1.2.1 Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento |
| 1.2.1.1 Identificar que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação |

“Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores” é a quarta classe de comportamento que constitui a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental. Na Figura 4.16 são apresentados os comportamentos que constituem essa classe de comportamento. Para que seja possível apresentar esse repertório, seis comportamentos são apresentados como pré-requisitos. Um desses comportamentos, apresentados no grau de abrangência “comportamentos relativos à critério para fazer algo”, é o comportamento “caracterizar expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida” e “caracterizar valores”.

Comportamento relativo ao fazer algo

Comportamentos relativos a critérios para algo

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Comportamentos relativos à função de fazer algo

Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores

Medir o próprio comportamento

Exercitar o autorreconhecimento, de modo a identificar características positivas desenvolvidas por meio das condições que foi exposto ao longo da vida

Caracterizar os próprios valores

Caracterizar expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida

Caracterizar valores

Identificar o próprio repertório comportamental atual

Figura 4.16 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores”, que pertence a subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

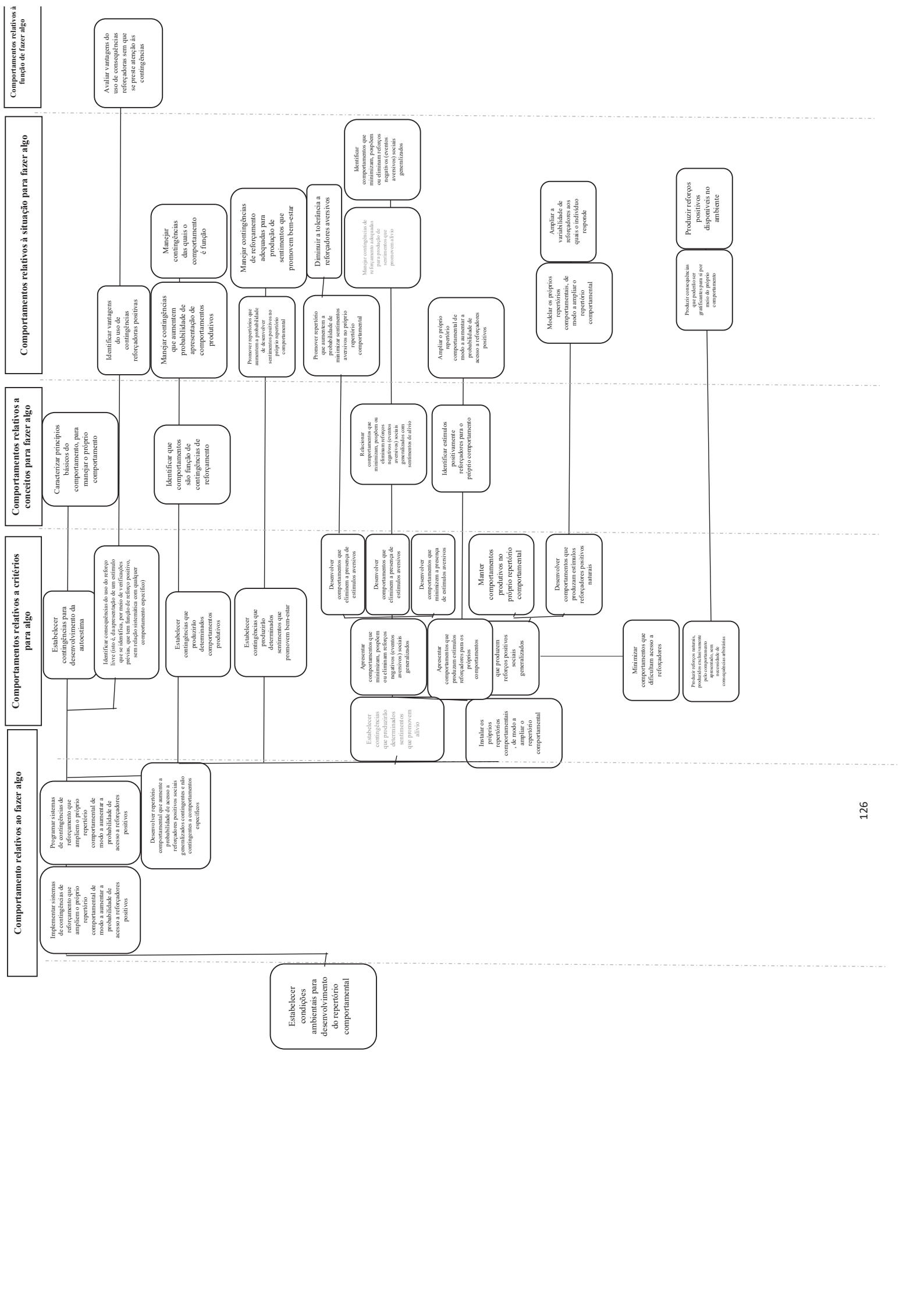
Na Tabela 4.12 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores”.

Tabela 4.12

Comportamentos que constituem a classe “Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores”, que pertence a uma classe mais ampla “avaliar o próprio repertório comportamental”

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores” |
|---|
| 1. Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores |
| 1.1 Medir o próprio comportamento |
| 1.1.1 Exercitar o autorreconhecimento, de modo a identificar características positivas desenvolvidas por meio das condições que foi exposto ao longo da vida |
| 1.1.1.1 Caracterizar os próprios valores |
| 1.1.1.1.1 Caracterizar valores |
| 1.1.1.1.1 Identificar o próprio repertório comportamental atual |
| 1.1.1.2 Caracterizar expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida |

Além das três classes de comportamentos apresentadas que constituem a classe geral “avaliar o próprio repertório comportamental”, há outras duas classes que compõem essa subclasse. Uma delas é “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental”, que é apresentada na Figura 4.17. Alguns dos comportamentos que constituem essa classe são: “estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos”, que é apresentada no grau de abrangência “comportamento relativos ao fazer algo”, e apresenta como pré-requisito “identificar que comportamentos são função de contingências de reforçamento”, apresentado no grau de abrangência “conceitos para fazer algo”. Outro comportamento apresentado no diagrama comportamental é “instalar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental”, o que envolve a apresentação dos comportamentos “modelar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental”.



Comportamento relativo ao fazer algo

Implementar sistemas de contingência de reforço que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos

Programas sistemas de contingência de reforço que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos

Desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores generalizados e não contingentes a comportamentos específicos

Comportamentos relativos a critérios para fazer algo

Estabelecer contingências para desenvolvimento da autocuidado

Identificar consequências de uso de reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo livremente disponível, sem qualquer reforço específico)

Estabelecer contingências que determinam determinados comportamentos produtivos

Estabelecer contingências que produzem determinados sentimentos que promovam bem-estar

Comportamentos relativos a conceitos para fazer algo

Caracterizar princípios básicos do comportamento, para manejar o próprio comportamento

Identificar que comportamentos são função de contingências de reforço

Relacionar comportamentos que minimizam, promovem ou eliminam reforços negativos (eventos generalizados com sentimentos de alívio)

Identificar estímulos reforçadores para o próprio comportamento

Comportamentos relativos à situação para fazer algo

Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas

Manejar contingências que aumentem a probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos

Manejar contingências de reforço dos quais o comportamento e função

Manejar contingências de reforço adequadas para produção de sentimentos que promovam bem-estar

Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos

Promover repertório comportamental que aumente a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no repertório comportamental

Minimizar contingências de reforço aversivas que promovam alívio

Identificar comportamentos que minimizam, promovem ou eliminam reforços negativos (eventos generalizados com sentimentos aversivos) sociais generalizados

Ampliar o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos

Manejar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental

Ampliar a variabilidade de respostas dos reforçadores aos quais o indivíduo responde

Produzir consequências generalizadas para si por meio de próprio comportamento

Produzir reforços positivos disponíveis no ambiente

Estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental

Minimizar comportamentos que dificultam acesso a reforçadores

Produzir efeitos ambientais produzidos exclusivamente pelo comportamento que aumentam a necessidade de consequências aversivas

Figura 4.17 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental”, que pertence a subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

Na Tabela 4.13 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental”.

Tabela 4.13

Comportamentos que constituem a classe “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental”, que pertence a uma classe mais ampla “avaliar o próprio repertório comportamental

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental” |
|---|
| 1. Estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental |
| 1.1 Implementar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos |
| 1.1.1 Programar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos |
| 1.1.1.1 Estabelecer contingências para desenvolvimento da autoestima |
| 1.1.1.1.1 Caracterizar princípios básicos do comportamento, para manejar o próprio comportamento |
| 1.1.1.2 Identificar consequências do uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo que se identifica, por meio de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem relação sistemática com qualquer comportamento específico) |
| 1.1.1.2.1 Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas |
| 1.1.1.2.1.1 Avaliar vantagens do uso de consequências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências |
| 1.1.1.3 Desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos |
| 1.1.1.3 Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos |
| 1.1.1.3.1 Identificar que comportamentos são função de contingências de reforçamento |
| 1.1.1.3.1.1 Manejar contingências que aumentem probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos |
| 1.1.1.3.1.1.1 Manejar contingências das quais o comportamento é função |
| 1.1.1.4 Estabelecer contingências que produzirão determinados sentimentos que promovem bem-estar |
| 1.1.1.4.1 Promover repertórios que aumentem a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório |

| |
|---|
| 1.1.1.4.1.1 Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar |
| 1.1.1.5 Estabelecer contingências que produzirão determinados sentimentos que promovem alívio |
| 1.1.1.5.1 Apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados |
| 1.1.1.5.1.1 Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos |
| 1.1.1.5.1.1.1 Promover repertórios que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental |
| 1.1.1.5.1.1.1.1 Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos |
| 1.1.1.5.1.1.2 Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos |
| 1.1.1.5.1.1.2.1 Relacionar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados com sentimentos de alívio |
| 1.1.1.5.1.1.2.1.1 Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem alívio |
| 1.1.1.5.1.1.2.1.1.1 Identificar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados |
| 1.1.1.5.1.1.3 Desenvolver comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos |
| 1.1.1.5.2 Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos |
| 1.1.1.5.2.1 Identificar estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento |
| 1.1.1.5.2.1.1 Ampliar o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos |
| 1.1.1.6 Instalar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental |
| 1.1.1.6.1 Apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados |
| 1.1.1.6.1.1 Manter comportamentos produtivos no próprio repertório comportamental |
| 1.1.1.6.1.2 Desenvolver comportamentos que produzam estímulos reforçadores positivos naturais |
| 1.1.1.6.1.2.1 Modelar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental |
| 1.1.1.6.1.2.1.1 Ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde |
| 1.1.1.5.3 Minimizar comportamentos que dificultam acesso a reforçadores |
| 1.1.1.5.4 Produzir reforços naturais, produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias |
| 1.1.1.5.4.1 Produzir consequências que poderão ser gratificantes para si por meio do próprio comportamento |
| 1.1.1.5.4.1.1 Produzir reforços positivos disponíveis no ambiente |

Por fim, a última classe de comportamentos que constitui a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental” é “avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida”, apresentada na Figura 4.18. Para apresentar esse repertório o indivíduo deve ser capaz de apresentar outros comportamentos como pré-requisitos. Dentre eles, estão: “apresentar comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta”, exibido no grau de abrangência “comportamento relativos ao fazer algo”, que apresenta como pré-requisito, no grau de abrangência “comportamentos relativos a critérios para algo”, o comportamento “avaliar quais repertórios devem ser apresentados nas situações com que se defronta” e, outro comportamento menos abrangente, sendo o repertório de “caracterizar situações com que se defronta”.

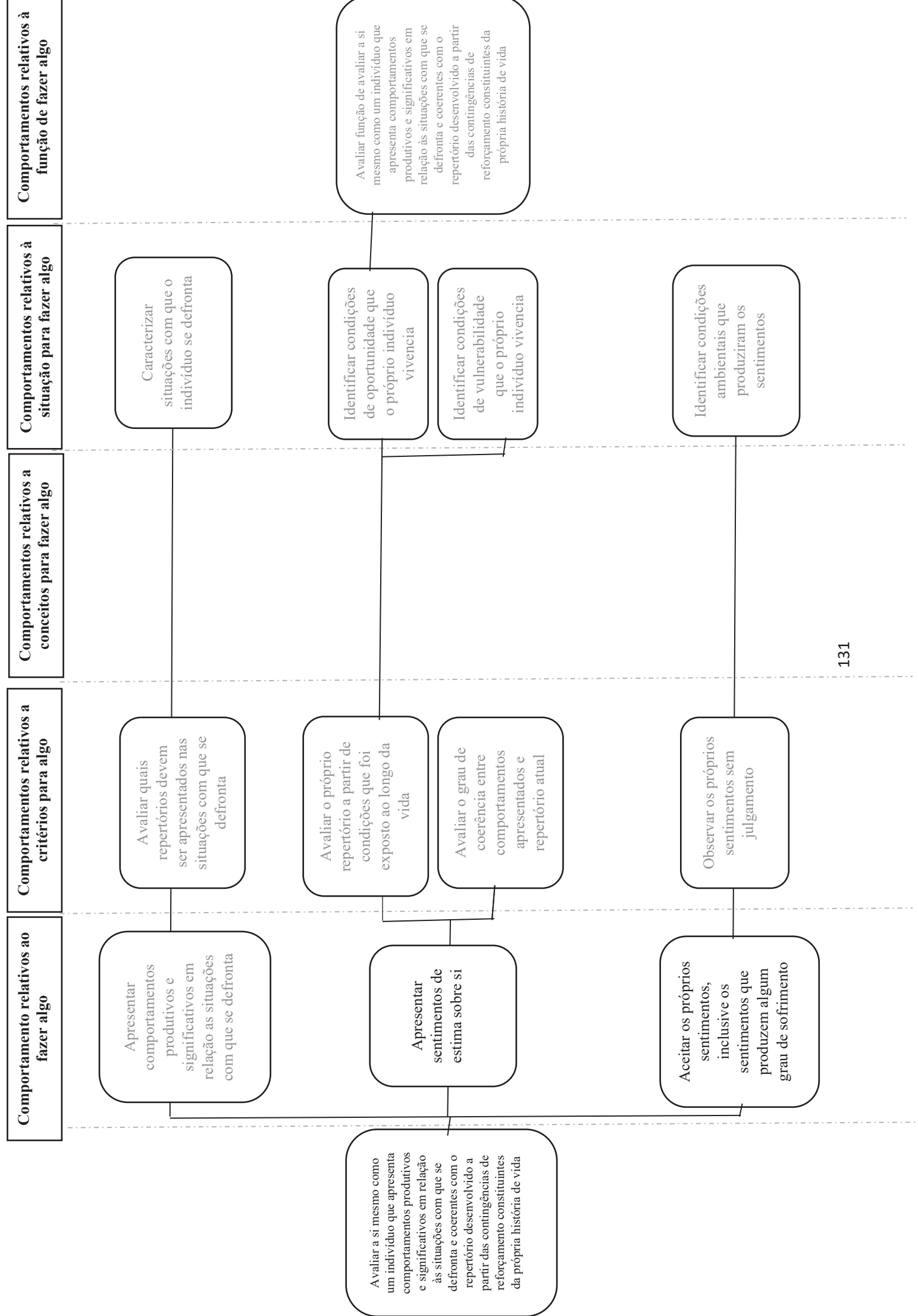


Figura 4.18 Comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida”, que pertence a subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

Na Tabela 4.14 são apresentados os comportamentos que constituem a classe de comportamento “avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida”.

Tabela 4.14 Comportamentos que constituem a classe “Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida”, que pertence a uma classe mais ampla “avaliar o próprio repertório comportamental

| Classes de comportamentos que constituem a classe de comportamento “Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida” |
|--|
| 1. Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida |
| 1.1 Apresentar comportamentos produtivos e significativos em relação as situações com que se defronta |
| 1.1.1 Avaliar quais repertórios devem ser apresentados nas situações com que se defronta |
| 1.1.1.1 Caracterizar situações com que o indivíduo se defronta |
| 2.1 Apresentar sentimentos de estima sobre si |
| 2.1.1 Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida |
| 2.1.1.1 Identificar condições de oportunidade que o próprio indivíduo vivencia |
| 2.1.1.1.1 Avaliar função de avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida |
| 2.1.1.2 Identificar condições de vulnerabilidade que o próprio indivíduo vivencia |
| 2.1.2 Avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual |
| 3.1 Aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento |
| 3.1.1 Observar os próprios sentimentos sem julgamento |
| 3.1.1.1 Identificar condições ambientais que produziram os sentimentos |

Discussão

O objetivo deste estudo foi caracterizar os comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage”². Para tanto, foi realizado um procedimento com base nas obras escolhidas como fonte de informação (Guilhardi, 2002; 2007; 2015) para identificar e derivar componentes de comportamentos da classe geral “avaliar-se”, nomear as classes de comportamentos que constituem a classe geral, distribuir os comportamentos de acordo com o grau de abrangência e decompor novos comportamentos entendidos como pré-requisitos para apresentação de outros mais complexos. Esse procedimento possibilitou identificar quais classes de comportamentos compõem essa classe geral e os diferentes graus de abrangência de cada comportamento. Além disso, contribuiu para aumentar a clareza do que pode ser entendido como autoestima com base na perspectiva da Análise do Comportamento (AC). A partir disso, há como decorrências aumento da compreensão conceitual sobre essa classe de comportamento (muitas vezes tratada na literatura como uma entidade mental, como criticado por Guilhardi, 2007), o que viabiliza que intervenções sejam desenvolvidas com maior probabilidade de serem eficientes e eficazes para populações que necessitem desenvolver tal repertório, especialmente jovens que se encontram em vulnerabilidade social, como adolescentes em conflito com a lei.

Uma das decorrências do procedimento utilizado se refere à própria compreensão do nome da classe geral de comportamento. Na literatura, como já examinado na introdução geral deste estudo, os pesquisadores costumam chamar a avaliação que o indivíduo faz de si como “autoestima” (e.g., Abdel-Khalek, 2016; Coopersmith, 1967), tal como as pessoas cotidianamente. Com base na compreensão de comportamento como interações entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer (Botomé, 2013) e da necessidade de descrever comportamentos a partir da estrutura verbo no infinitivo composto por um complemento (Botomé, 2001; 2013), foi avaliado que “estimar-se” não é a forma mais adequada de nomear essa interação que o indivíduo estabelece com o ambiente. “Estimar-se”, ainda que compreendido como um repertório relevante de ser apresentado, é apenas um dos comportamentos que constituem

² O nome da classe geral de comportamento será apresentado nas outras partes do texto como “avaliar-se”, a fim de garantir concisão ao texto

a classe geral, uma vez que se aproxima do repertório de “atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores” (Figura 4.16 e Tabela 4.12). Mas qual é a função da medida que o indivíduo atribui ao próprio repertório? E quanto essa medida auxilia o indivíduo a aprimorar seu repertório?

Medir um desempenho é uma parte do processo de avaliação. No entanto, “avaliar” muitas vezes é entendido equivocadamente como “medir” (Botomé & Rizzon, 1997). No contexto escolar, por exemplo, local em que o processo de avaliação acontece, ou deveria acontecer, com frequência, uma vez que é um ambiente em que há o desenvolvimento ou aprimoramento de comportamentos constantemente, é comum que professores utilizem categorias para classificar o repertório dos alunos. O resultado indicado por meio de exames favorece uma categorização do indivíduo, que muitas vezes é resumido ao desempenho que apresentou em algum teste. As decorrências vão além do ambiente escolar, pois relacionam-se com a imagem que o indivíduo constrói sobre si (que pode ser pouco fidedigna), insegurança diante de exposição a situações que deve interagir e dependência de “avaliações” (medidas de outrem) sobre o próprio repertório (Botomé & Rizzon, 1997). A classe de comportamento caracterizada neste estudo, por meio do procedimento empregado, como “atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de exigências avaliados pelo indivíduo e seus próprios valores” (Figura 4.16 e Tabela 4.12), que se aproxima do que é entendido como “medir o desempenho”, é apenas uma das classes que constituem a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental”. Essa subclasse geral é composta também pelas classes “identificar os próprios comportamentos apresentados”, “avaliar critérios de exigência de desempenho”, “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento do repertório comportamental” e “avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida” (Figura 4 e Tabela 4). Medir o próprio comportamento enfatizando apenas o próprio repertório e desconsiderando o contexto social com que interage, os próprios critérios de exigência de desempenho e as possibilidades disponíveis no contexto atual para se aprimorar pode contribuir para uma compreensão “fatalista” de que não é possível mudar em si mesmo, o que pouco auxilia para o próprio desenvolvimento.

A noção de autoestima como “avaliar-se” extrapola, portanto, o “estimar-se”. Ao tratar de avaliação, além de o indivíduo identificar o que está fazendo e quais os efeitos desse fazer, é aumentada a probabilidade de ele aperfeiçoar aquilo que avalia necessário e aprimorar o que ainda considera que poderia desempenhar com maior grau de excelência (Botomé & Rizzon, 1997). Diferente da perspectiva de medida, que como aplicada atualmente, pode limitar o indivíduo com a ideia de “sou assim”, a concepção de avaliação contribui para clareza de que atualmente o indivíduo se comporta dessa forma, mas que ao identificar o que precisa ser aprimorado pode alterar as condições que influenciam esse fazer (Botomé & Rizzon, 1997; Guilhardi, 2015). Botomé e Rizzon (1997) apresentam críticas à compreensão equivocada entre medida e avaliação, e examinam a função da avaliação em um contexto de ensino e aprendizagem. A partir do exame dos autores, é possível, por meio de novos procedimentos, identificar quais são os comportamentos pré-requisitos que um indivíduo apresenta para se avaliar e quais os âmbitos de abrangência entre os comportamentos, o que favorece que o próprio indivíduo ou terapeuta que planeja condições para desenvolvimento desse repertório compreenda quais comportamentos devem ser ensinados primeiro (pré-requisitos para comportamentos mais complexos) para apresentação desse repertório. Assim, a caracterização da classe geral “avaliar-se” e a identificação dos graus de abrangência entre os comportamentos (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14) constituem um avanço científica e socialmente, uma vez que explicita o que o indivíduo precisa fazer para avaliar-se.

A função da avaliação em um contexto de ensino é demonstrar ao indivíduo qual o seu repertório atual em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, além disso envolve uma decisão acerca de como aprimorar o processo avaliado e executar tais ações (Botomé & Rizzon, 1997). Essa clareza propicia que o indivíduo decida o quê e em que condições deve alterar seu repertório e também identificar que outros repertórios avalia como pertinente de serem desenvolvidos. Ainda que seja relevante de ser apresentado, tanto no contexto escolar como em outros ambientes (vida pessoal e profissional), esse repertório precisa ser instalado e não é fácil ser desenvolvido no sistema social atual (Botomé & Rizzon, 1997). Os comportamentos constituem repertório a ser desenvolvido. Nesse sentido, clareza de quais comportamentos constituem “avaliar-se”, identificados pela proposição e distribuição em âmbitos de abrangência (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14) é uma forma de aumentar a probabilidade de que os profissionais e indivíduos que

avaliam como necessário desenvolver esse repertório possam criar ou se expor a condições para apresentar um repertório mais sofisticado de avaliação de si.

Apenas medir o comportamento de um indivíduo pode contribuir para uma categorização, o que contribui para o indivíduo avaliar que é aquilo que o rótulo de desempenho mostra (Botomé & Rizzon, 1997). Em uma intervenção realizada pela autora deste trabalho para desenvolver comportamento assertivo (Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz, & De Luca, 2022) por meio do Projeto Guiar, um grupo de estudos e intervenção com adolescentes em conflito com a lei, um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação ao participar de uma atividade para relatar sentimentos disse que “não estava sentindo nada”. Essa resposta se repetiu em outras atividades desenvolvidas no encontro. Ao ser questionado do porquê ele citava a ausência de sentimentos, o adolescente relatou que anteriormente uma psicóloga o disse que ele era “psicopata” e quando pesquisou na internet sobre o que essa palavra significava encontrou que pessoas “psicopatas” não apresentavam sentimentos e, portanto, ele também não “sentia nada”. A classificação “psicopata” que a psicóloga apresentou sobre esse adolescente (atribuindo ênfase ao próprio indivíduo e não apenas a alguns comportamentos) não contribuiu para desenvolvimento de seu repertório e possivelmente apresentou uma função de profecia autorrealizável.

A profecia autorrealizável pode ser entendida como uma regra que, inicialmente, não descreve as contingências do ambiente de forma verídica, ou seja, não há correspondência entre a regra e as contingências especificadas. Porém, devido o indivíduo se comportar sob controle da regra, o evento descrito é produzido posteriormente e acaba por selecionar a resposta apresentada. Assim, a regra que anteriormente era falsa se torna verdadeira. O comportamento apresentado passa a ser mantido não pelo seguimento da regra, mas pelas próprias contingências presentes (Carvalho et al., 2018). Dessa forma, os rótulos atribuídos aos indivíduos, especialmente aqueles que apresentam ênfase na pessoa e não apenas em alguns comportamentos, podem contribuir para que os indivíduos mantenham os repertórios apresentados e não os desenvolvam, ou apresentem comportamentos incompatíveis para o acesso a diferentes reforçadores. A caracterização da classe geral “avaliar-se” auxilia que as descrições apresentadas por outros indivíduos sobre o próprio comportamento não sejam aceitas a priori, mas sejam examinadas criticamente com base na avaliação do indivíduo sobre sua própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu, na avaliação da influência da comunidade verbal sobre

o processo de atribuir medida ao próprio comportamento e na avaliação do próprio repertório comportamental (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14).

O rótulo “psicopata” que esse adolescente recebeu é um “juízo” para o indivíduo, afinal não o auxilia a identificar o que é necessário de ser aperfeiçoado em seu repertório. Além disso, fortalece a dependência do juízo de alguém, uma vez que os critérios para a “avaliação” são pouco claros e não ensina o indivíduo a caracterizar o próprio repertório a partir dos resultados que produz (Botomé & Rizzon, 1997; Guilhardi, 2002). A qualificação oferecida dessa maneira não favorece o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e diminui a probabilidade de que ele caracterize o próprio repertório e o que precisa ser mudado com base nas consequências que produz para si e o ambiente em que se comporta. A dependência desses valores atribuídos ao repertório favorece que o próprio indivíduo passe a se rotular, como o adolescente que se autodeclarou “psicopata”, a partir de critérios pouco claros e que não contribuem para seu desenvolvimento (Botomé & Rizzon, 1997; Guilhardi, 2015). No contexto da socioeducação, os profissionais devem estar ainda mais atentos a esses rótulos atribuídos aos adolescentes e jovens, considerando a relação de poder existente entre psicólogas(os) e adolescentes. As(os) profissionais de Psicologia são instrumentos de uma relação de reforçamento poderosa, pois podem privar o adolescente de reforçadores de valor (Baum, 2019), tendo em vista que elaboram o relatório técnico sobre o desenvolvimento do adolescente, que é avaliado pelo juiz, e podem aplicar medidas disciplinares (Conselho Federal de Psicologia, 2010). Com base na relação estabelecida entre psicólogas(os) e adolescentes, entende-se que aquilo que psicólogas(os) dizem sobre os adolescentes pode ter um efeito significativo. Sendo assim, as consequências disponibilizadas sobre o repertório de adolescentes devem ser informativas e orientadoras, isto é, precisam auxiliar o indivíduo a identificar o que está adequado em seu repertório e o que pode ser aperfeiçoado e como é possível fazer isso (Botomé & Rizzon, 1997), do contrário pouco podem ser pouco orientadoras e limitantes para seu desenvolvimento, o que vai de encontro aos objetivos das medidas socioeducativas (Brasil, 2012). A caracterização da classe geral “avaliar-se” (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14) além de propiciar que indivíduos possam fazer uma medida fidedigna de seu repertório e se expor a condições para desenvolvimento de comportamentos entendidos como valorosos para si, pode contribuir ainda que as medidas apresentadas por profissionais sobre o repertório de seus clientes/pacientes/usuárias(os) do serviço possam considerar não apenas a resposta apresentada pelo indivíduo, mas o

comportamento, o que envolve identificar as variáveis ambientais que mantêm o comportamento apresentado. Consequentemente, a noção de avaliação do comportamento em detrimento de medida contribui para que as intervenções sejam mais eficientes para a população que é atendida pelas(os) profissionais.

A ênfase em rótulos também pode contribuir para aquilo que a literatura chama de “baixa autoestima”, isto é, uma avaliação negativa sobre o próprio comportamento, pois um “rótulo” não indica ao indivíduo quais são as possibilidades que podem ser criadas para desenvolver seu repertório. A própria testagem para medir a “autoestima” dos indivíduos, tão difundida na comunidade de Psicologia (Marrone, Souza, & Hutz, 2019), deve ser usada de forma responsável nas intervenções. Afinal, se apenas indicar que o indivíduo tem “baixa autoestima” e não problematizar os resultados encontrados, os critérios que o indivíduo utiliza para medir o repertório e a avaliação do contexto em que ele vive (comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se”, tal como apresentado nas Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14), pode ser pouco útil para que condições sejam manejadas para que o indivíduo possa desenvolver comportamentos produtivos para si e sua realidade.

É possível resumir a autoestima a “avaliar-se”? Ao avançarem a compreensão para uma visão de avaliação em vez de apenas medida, Botomé e Rizzon (1997) apresentam a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, e assim essa avaliação que o indivíduo faz sobre seu repertório está (ou deveria estar) sob controle dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o contexto educacional. Na vida pessoal, adolescentes em conflito com a lei e todos os indivíduos que necessitem apresentar esse repertório, nem sempre possuem clareza de qual deveria ser o repertório mais adequado em certa situação (e.g., Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz, & De Luca, 2022), uma vez que não está explícito, assim como no ambiente escolar, os comportamentos-objetivos a serem apresentados, o que inviabiliza a comparação com o modelo esperado a partir das condições dispostas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a caracterização de comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se” (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14) contribui para identificação de quais comportamentos os indivíduos que irão se avaliar devem apresentar e sob controle de quais critérios eles devem ficar para que a avaliação seja coerente com o repertório e fidedigna.

Identificar comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se” e o nível de abrangência desses comportamentos favorece o aumento da clareza conceitual sobre a

“autoestima”. Essa clareza aumenta a probabilidade de diálogo com outros sistemas teóricos da Psicologia e outras áreas do conhecimento que pesquisam sobre esse comportamento, além do próprio diálogo entre profissionais analistas do comportamento e em formação, bem como com o próprio senso comum que procura psicólogas(os) para atendimento clínico ou em outros contextos relatando apresentar dificuldades com sua “autoestima”. Ainda que a/o terapeuta analista do comportamento não compreenda que ao mudar a “autoestima” de alguém os comportamentos serão modificados (concepção mentalista criticada por Guilhardi, 2007), poderá trabalhar com a noção de autoestima como “avaliar-se”, o que envolve, assim como proposto na Figura 4 e Tabela 4, caracterizar autoestima como comportamento, avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu, avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento e avaliar o próprio repertório comportamental.

Outra decorrência da caracterização da classe geral “avaliar-se” se refere ao planejamento do ensino para desenvolver esse repertório comportamental. Por meio da caracterização da classe geral e da distribuição das classes de comportamentos em graus de abrangência (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14) é aumentada a probabilidade de que esse comportamento seja ensinado. O programador de ensino, que avalia esse repertório como relevante para uma dada população em certo contexto, tem maior condição de identificar quais dos 201 comportamentos caracterizados são relevantes de serem escolhidos como comportamentos-objetivo da intervenção. Além disso, favorece que sejam programadas condições de ensino efetivas para que esse repertório seja desenvolvido, assim como planejadas consequências informativas diante da apresentação dos comportamentos, que seja estabelecida uma forma de mensurar o comportamento atual do público-alvo (linha de base) e favorece que atividades sejam propostas de modo a desenvolver tal repertório (Cortegoso & Coser, 2016).

As obras de Guilhardi (2002, 2007, 2015) foram importantes para caracterização da classe geral de comportamento. Nelas, estão descritas especialmente contingências que desenvolvem esse repertório. Porém, apesar de relevante, a ênfase ainda está na medida que o indivíduo atribui a si e em como e quais ambientes favorecem que alguém se avalie de forma adequada ou produtiva. Guilhardi apresenta críticas à noção de que para superar dificuldades que um cliente vivencia seria necessário desenvolver “autoestima” e que, portanto, não é objetivo da terapia desenvolver esse repertório, mas sim comportamentos que favoreçam o acesso a diferentes reforçadores positivos sociais generalizados

contingentes e não contingentes a comportamentos específicos (Guilhardi, 2015). No entanto, com base nos dados identificados e na produção de Botomé e Rizzon (1997), é possível compreender que a “autoestima” interpretada sob uma perspectiva comportamental envolve além da medida que o indivíduo faz sobre si, mas a própria criação e exposição a contextos que favoreçam o desenvolvimento de repertório (avaliação). Nesse sentido, o desenvolvimento de repertório que Guilhardi sugere como função da terapia também compreende a classe geral de comportamento “avaliar-se”, conforme demonstrado na caracterização da classe geral de comportamentos (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14).

Em suas obras sobre a compreensão da autoestima na perspectiva da AC, Guilhardi (2002; 2007; 2015) descreve contingências de reforçamento que podem contribuir para o desenvolvimento do sentimento “autoestima”. Tais obras favorecem que novas contribuições possam ser propostas acerca desse repertório, como a caracterização de “autoestima” como uma classe geral de comportamento. O termo autoestima nas obras utilizadas como fonte de informação é criticado por ser mentalista e por contribuir mais para a categorização dos indivíduos do que para explicar os comportamentos apresentados por eles (Guilhardi, 2007). Guilhardi propõe que o termo autoestima é, na verdade, uma metáfora que se refere a comportamentos e sentimentos que podem ser desenvolvidos durante a vida do indivíduo por meio de contingências de reforçamento positivo de origem social (Guilhardi, 2002; 2015). Esses comportamentos podem ser entendidos como “aqueles que produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos sociais generalizados” (Guilhardi, 2015, p. 2). Essa definição avança a compreensão da “autoestima” em uma perspectiva comportamental, ainda assim pode ser avaliada como descrita de forma ampla e genérica. Com relação às contingências que desenvolvem “autoestima”, o autor as descreve de forma muito clara. Algumas delas são: o reconhecimento dos pais pelos comportamentos dos filhos (ênfase na pessoa e não no comportamento), apresentação de gratificação por comportamentos adequados, critérios de desempenho flexíveis, apresentação de conseqüências reforçadoras sem estar sob controle das contingências (e.g., não dar carinho apenas quando o/a filho(a) mostra uma nota alta) etc. (Guilhardi, 2002). Além disso, as fontes de informação contribuem para identificar o que mantém os sentimentos de autoestima do próprio indivíduo. Tais obras viabilizam, portanto, compreender, a partir de um procedimento sofisticado de

caracterização de classe geral de comportamento, quais são os comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se” e a relação de abrangência entre eles. A caracterização da classe geral é uma forma de aumentar a clareza sobre os comportamentos que constituem essa classe geral, sobre os componentes das classes de comportamento, sobre a própria definição do termo autoestima com base nos pressupostos da AC e no aumento da probabilidade de que esse repertório seja ensinado, considerando que são identificados os contextos que contribuem para que a resposta seja emitida e que consequências podem ser ofertadas para instalar e manter o repertório do indivíduo (Botomé & Kubo, 2001).

A definição ampla e genérica sobre o conceito de autoestima e que por vezes se confunde com a medida que o indivíduo atribui ao próprio repertório comportamental não aparece apenas nas obras utilizadas como fonte de informação deste estudo. Em uma revisão integrativa da literatura que apresentou como objetivo caracterizar intervenções para desenvolver autoestima, foi identificado que das 243 expressões usadas para descrever o que foi ensinado para desenvolvimento da autoestima (entendidos na PCDC como comportamentos-objetivo ou objetivos de aprendizagem; Cortegoso & Coser, 2016), apenas 46 apresentaram um formato próprio para descrever comportamentos (verbo e complemento), 171 se referiam ao público-alvo da intervenção e apenas 39 foram suficientemente claras (Parapinski & De Luca, 2021). Além disso, as intervenções apresentaram destaque nas atividades realizadas e testes aplicados em detrimento dos processos que constituem a autoestima, e poucas apresentaram como objetivo a avaliação dos contextos sociais nos quais os indivíduos se comportam. Os resultados encontrados parecem evidenciar a falta de clareza dos pesquisadores acerca dos comportamentos que constituem o que é chamado de “autoestima”, o que impacta no desenvolvimento desse repertório comportamental.

A “autoestima”, ou repertório de “avaliar-se”, é um comportamento constituído por classes de comportamentos complexas (Figuras 4 a 4.18 e Tabelas 4 a 4.14). Guilhardi (2015) propõe que a “autoestima” seria desenvolvida naturalmente como resultado do desenvolvimento de comportamentos que promovam acesso a reforçadores, uma vez que o repertório afetivo-comportamental do indivíduo seria ampliado. É possível identificar nas obras utilizadas como fonte de informação uma ênfase na descrição de “autoestima” como sentimento, produzido a partir de contingências de reforçamento positivo social. Porém, é possível compreender a partir da proposição de comportamentos e sua

distribuição em âmbitos de abrangência que a “autoestima” além de sentimento também pode ser compreendida como um comportamento verbal, que envolve a própria medida do indivíduo sobre seu comportamento com base em critérios que são sociais (Figura 4.10), aprendidos com a comunidade verbal, além de um comportamento que envolve a exposição e criação de contextos para desenvolvimento de repertório (Figura 4.17 e Tabela 4.13).

Os comportamentos que constituem a classe geral “avaliar-se”, conforme apresentado na Figura 4 e na Tabela 4, foram distribuídos nas subclasses gerais “caracterizar autoestima como um comportamento” (constituída por quatro classes de comportamentos e 89 comportamentos), “avaliar a própria história de vida e o contexto no qual se desenvolveu” (constituída por três classes de comportamentos e 23 comportamentos), “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento” (constituída por duas classes de comportamentos e 17 comportamentos) e “avaliar o próprio repertório comportamental” (constituída por cinco classes de comportamento e 72 comportamentos). A subclasse geral “caracterizar autoestima como um comportamento” apresenta maior número de comportamentos devido a ênfase nas obras utilizadas como fonte de informação em criticar a noção mentalista para compreensão da autoestima e propor uma noção de autoestima como comportamento. A subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental”, apesar de ser a segunda subclasse com maior quantidade de comportamentos, obteve tal número de comportamentos devido na caracterização da classe geral, apesar de o autor ter proposto o estabelecimento de contextos para desenvolvimento de repertório um comportamento diferente de “autoestima”, ser considerado no presente estudo como pertencente a classe geral “avaliar-se” com base na noção de avaliação apresentada por Botomé e Rizzon (1997). A subclasse com menor número de comportamentos constituintes, sendo “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento”, não é menos importante que as demais, uma vez que para se avaliar o indivíduo precisa considerar a interação com a comunidade verbal (Guilhardi, 2002; 2015). A justificativa para menor número de comportamentos não envolve, portanto, a relevância da subclasse geral de comportamento, mas a ênfase dos comportamentos tratados na fonte de informação. Tal característica sugere a possibilidade de decompor os comportamentos apresentados nesta subclasse por meio de outras fontes de informação, se assim for avaliado como pertinente.

Subclasse geral “Caracterizar autoestima como um comportamento”

Compreender a “autoestima” como comportamento favorece identificar quais comportamentos devem ser apresentados por alguém que se avalia e que aspectos do ambiente estão presentes e são produzidos por meio dessa interação. Um dos comportamentos pré-requisitos para que o indivíduo caracterize autoestima como comportamento, isto é, que constituem a subclasse geral “caracterizar autoestima como um comportamento”, é “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelo indivíduo” (Figura 4.2 e Tabela 4.1). Esse repertório amplia as possibilidades de o indivíduo aumentar a crítica em relação às variáveis que determinam o próprio comportamento (por exemplo, comporto-me de certa forma não porque tenho “personalidade antissocial”, mas há outras variáveis que precisam ser consideradas além do meu próprio repertório, neste caso a “personalidade”). Ainda que o ECA a partir da década de 1990 tenha contribuído com a instituição da Doutrina da Proteção Integral, garantindo proteção aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes (Brasil, 1990), é bastante comum que a sociedade compreenda o jovem em conflito com a lei como o problema a ser tratado, enfatizando sua irregularidade na sociedade. Não é coincidência que a mídia, entendida como agência de controle, uma vez que estabelece aquilo que é ou não ético, quais padrões comportamentais são adequados e quais regras sociais devem ser seguidas (Gusso & Kubo, 2007), dissemina a ideia do “menor infrator”, que enfatiza aspectos negativos dos adolescentes autores de ato infracional e perpetuam discriminações relacionadas a classe e raça (Mestre, Leite, & de Assis, 2014). Nesse sentido, avaliar criticamente a concepção mentalista atua como fator de proteção para a avaliação que jovens em conflito com a lei fazem em relação ao próprio comportamento.

Quando o indivíduo é capaz de “avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos” alguns comportamentos são apresentados como pré-requisitos. Um desses comportamentos é “avaliar criticamente a tradição mentalista presente na comunidade verbal” (Figura 4.2 e Tabela 4.1). O senso comum e psicólogos(os) de outras abordagens geralmente recorrem ao sistema dualístico de explicação, que envolve entender que um agente interior influencia comportamentos do indivíduo exterior (Skinner, 1953/2003). Quando o indivíduo avalia criticamente esse raciocínio e o entende como circular diminui a probabilidade de que utilize do mentalismo para explicar os próprios comportamentos, tendo em vista que recorrer a agentes

interiores é irrelevante para uma análise funcional do comportamento. Por outro lado, ao compreender que as variáveis que influenciam seu comportamento estão fora de sua “mente”, mas presentes no ambiente em que se comporta e em sua história ambiental (Skinner, 1953/2003) é aumentada a probabilidade de que identifique que variáveis são responsáveis pela apresentação de seu comportamento e como elas podem ser manejadas.

Outro comportamento que constitui a classe geral “caracterizar autoestima como comportamento” é “avaliar criticamente a concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo” (Figura 4.3 e Tabela 4.2). A noção de autoestima como comportamento se afasta de perspectivas mentalistas e “fatalistas”, fundamentadas em explicar as ações do indivíduo com base em instâncias mentais (como mente, vontade e ego), dividindo “dentro do indivíduo” e “fora do indivíduo” (Baum, 2019; Skinner, 1953/2003), tal noção dificulta que as variáveis que influenciam o comportamento possam ser caracterizadas. Isso ocorre porque por meio dessa concepção o comportamento apresentado por um indivíduo é entendido como resultado de um agente interno ou de natureza diferente do próprio comportamento a ser explicado (Zilio & Carrara, 2008), o que envolve compreender, por exemplo, que um adolescente rouba carro devido ter “baixa autoestima” (Baum, 2019). Por sua vez, a noção de autoestima como comportamento aumenta a probabilidade de que a própria forma que o indivíduo se avalia (entendido na literatura científica e no senso-comum como “autoestima elevada”, “média” ou “baixa”; e.g., Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Taylor, Davis-Kean, & Malanchuk, 2007) seja alterada, que o próprio indivíduo identifique que condições ambientais produziram essa medida sobre si e que possa se expor a condições para se avaliar diferentemente e tenha acesso a diversos reforçadores. Quando o indivíduo apresenta críticas à noção de autoestima como agência interna que explica o comportamento é aumentada a probabilidade de que ele observe o ambiente e identifique variáveis responsáveis pelo roubo do carro, por exemplo (Baum, 2019).

“Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social” (Figura 4.4 e Tabela 4.3) é outro comportamento entendido como pré-requisito para “caracterizar autoestima como comportamento”. Ter clareza de que o ambiente contribui para a forma como o indivíduo se avalia (Skinner, 1991), o torna mais capaz de identificar condições e relações que contribuem para a medida que atribui ao próprio comportamento. Contribui ainda para que o indivíduo possa se expor a condições para desenvolver seu comportamento. Afinal, com aumento da clareza de que o ambiente

influencia a forma como se comporta e que tais condições podem ser alteradas, há como decorrência a alteração da própria medida que o indivíduo faz sobre si mesmo. Cabe considerar, no entanto, que apenas o aumento dessa clareza e a exposição do indivíduo a novos ambientes podem ainda não ser suficientes para alteração da medida e avaliação que faz sobre si, tendo em vista que o sistema atual que adolescentes e jovens estão inseridos é preconceituoso em diversos marcadores sociais, como raça, classe, vestimenta, linguagem (Andrade & Cardoso, 2018; Gallo & Williams, 2005; Souza, 2021). Compreender comportamento como interação do indivíduo com o ambiente (Botomé, 2013) torna possível entender que não basta apenas que a resposta do indivíduo seja alterada, mas que é necessário que existam condições para que o indivíduo apresente respostas produtivas e que as consequências que o indivíduo recebe também sejam gratificantes para si. Em uma sociedade em que há limitação nas escolas e a grande massa da população é desassistida (Guzzo & Euzébios Filho, 2005) pode ser difícil, ainda que o indivíduo queira muito, criar condições para aprimorar seu repertório.

A classe de comportamento “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social” (Figura 4.4 e Tabela 4.3) vai de encontro à noção de “autoestima global”, compreendida como um “traço” universal apresentado pelo indivíduo (Brown & Marshall, 2006; Harter, 1986). Afinal, ao propor autoestima como produto de contingências de reforçamento não se considera que todos os indivíduos apresentam “autoestima”, mas que tal repertório pode ser desenvolvido a partir da interação do indivíduo com o meio. É necessário, neste caso, avaliar o contexto que o indivíduo interage para identificar porque alguém tem “baixa” ou “elevada” “autoestima”, isto é, porque atribui uma medida positiva ou negativa sobre seu próprio repertório.

A “autoestima” além de descrita na literatura como avaliação que o indivíduo faz sobre si também é apresentada como sentimentos de afeto relacionados a si mesmo (Brown, Dutton, & Cook, 2001). Nas obras utilizadas como fonte de informação (Guilhardi, 2002, 2007, 2015) essa perspectiva também é apresentada. A classe de comportamento “caracterizar autoestima como um sentimento” (Figura 4.5 e Tabela 4.4) é a segunda classe constituída por mais comportamentos (36 comportamentos). “Avaliar relação entre sentimentos e comportamentos” e “caracterizar processo de apresentação de sentimentos” são dois comportamentos entendidos como pré-requisitos. Ao apresentar esses comportamentos o indivíduo aumenta a probabilidade de compreender que as

condições corporais por ele vivenciadas (emoções) são eliciadas por estímulos a partir da interação do indivíduo com o ambiente e que a própria interpretação dessa relação (nomear a relação) é produto da interação do indivíduo com sua comunidade verbal (De Luca et al., 2006; Skinner, 1974/1976). Por meio da apresentação desses comportamentos é aumentada a probabilidade de o indivíduo identificar que os sentimentos vivenciados por ele são produzidos a partir de sua interação com o ambiente e que podem ser alterados a partir do manejo dessas condições.

Subclasse geral “Avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu”

A subclasse geral “avaliar a própria história de vida e o contexto no qual se desenvolveu” é constituída pelas classes de comportamentos “avaliar contingências de reforçamento passadas que incidem sobre o comportamento do indivíduo” e “avaliar contingências de reforçamento atuais que incidem sobre o comportamento do indivíduo” (Figuras 4.6 a 4.8 e Tabelas 4.5 e 4.6). Um dos comportamentos pré-requisitos para apresentação dessas classes de comportamentos é “identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função”. O desenvolvimento desse repertório propicia que o indivíduo compreenda que o organismo/self e o ambiente no qual ele se comporta não são agentes iniciadores, mas que há uma interação entre organismo e ambiente e diferentes variáveis estão atuando em conjunto (Mattos, 2001). A clareza de que o comportamento é influenciado por variáveis ambientais (contingências de reforçamento atuais e passadas) diminui a probabilidade de considerar que eventos mentais são determinantes para os comportamentos apresentados pelo indivíduo e aumenta a probabilidade de identificar as variáveis ambientais que influenciam os próprios comportamentos e a previsão e controle do próprio comportamento.

Adolescentes e jovens em conflito com a lei estão expostos a diferentes fatores de risco ao longo de sua história de vida. Esses fatores são de natureza biológica ou ambiental e interagem de modo a multideterminar o comportamento (Gallo & Williams, 2005). Dois contextos, que a depender da interação entre o indivíduo e o ambiente, que podem ser caracterizados como de risco são a família e a escola dos jovens, pois podem contribuir para sua exclusão e utilizar excessivamente de punições, por exemplo (Santana, Silva, & Almeida, 2014; Silveira, Maruschi, & Bazon, 2012). Identificar que a exposição a esses contextos pode contribuir para déficits de repertórios relevantes aumenta a

probabilidade de o adolescente se expor a outros contextos entendidos como de proteção para seu desenvolvimento e que propiciem acesso a diferentes reforçadores.

Adolescentes e jovens em conflito com a lei vivenciam condições que contribuem para se sentirem inferiores, como baixa escolaridade (distorção idade e série), preconceitos a partir de sua “raça”, a própria privação de liberdade durante o cumprimento da medida socioeducativa, privação de oportunidades, moradias impróprias e restrição ao consumo de serviços e produtos (Assis & Constantino, 2005; Souza, 2021), o que pode favorecer para uma avaliação negativa sobre si. Em outra intervenção desenvolvida pela autora deste trabalho (Bordignon-Luiz, Parapinski, & Ormeno, 2022) os adolescentes relataram a si mesmo como “alunos-problema” e apresentavam dificuldade em considerar que as condições de ensino que vivenciaram e as próprias características do ambiente escolar (criticadas por Botomé & Rizzon, 1997) eram inadequadas. Comumente atribuíam a si mesmos o rótulo de “burros” e também descreviam que não eram feitos para estudar, o que sinaliza a dificuldade em observar as características do ambiente em que interagem e como influenciam o próprio comportamento.

Identificar que as contingências de reforçamento que incidem sobre o próprio comportamento interferem na forma como o indivíduo se avalia contribui para que o indivíduo participe de outros contextos em que pode ter acesso a diferentes reforçadores. Profissionais que atuam com essa população podem incentivar e criar contextos para que adolescentes tenham novas experiências, a exemplo com o esporte e a arte. Freitas (2018) relatou em uma seção de biografia em sua dissertação de mestrado as dificuldades vivenciadas por si durante sua infância e juventude, como vivência em uma família de mãe solo, condições de pobreza, exposição a um ambiente de vulnerabilidade social e a prática de atos infracionais. O xadrez e a leitura de livros na Biblioteca Pública do Paraná foram descritos por ele como condições que contribuíram para que ele identificasse que tinha “habilidades cognitivas” para além das físicas, que em seu contexto eram importantes, pois permitiam fugir de alguém ou enfrentar uma briga. Esse relato contribui para análise de que por vezes os jovens podem não ter oportunidades de acesso a reforçadores em seu contexto de vida e, portanto, cabe ao Estado e aos profissionais que atuam com essa população apresentar diferentes atividades para desenvolvimento de seu repertório.

Outra classe de comportamento que constitui a subclasse geral “avaliar a própria história de vida e contexto no qual se desenvolveu” é “caracterizar o contexto em relação ao que o indivíduo se comporta” (Figura 4.9 e Tabela 4.7). A apresentação desse repertório é pré-requisito para que o indivíduo possa manejar variáveis do ambiente em que interage. Ainda que o ECA e o SINASE (Brasil 1990; 2012) apresentem como objetivo garantir direitos básicos de crianças e adolescentes, ainda existem muitas lacunas na prática brasileira. Os adolescentes e jovens em conflito com a lei estão expostos a relações de poder e, por vezes, a instituição de medida socioeducativa pode se configurar como uma instituição total ao desenvolver práticas punitivas com ênfase no ato infracional (Goffman, 1961/2001; Padovani & Ristum, 2016). Conhecer as características desse ambiente possibilita que variáveis possam ser manejadas pelo próprio indivíduo que se comporta de modo a diminuir o grau de sofrimento que está vivenciando.

Subclasse geral “Avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio repertório comportamental”

Duas classes de comportamentos constituem a subclasse geral “avaliar a influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio repertório comportamental” (Figuras 4.10 a 4.12 e Tabelas 4.8 e 4.9). Uma dessas classes é “avaliar criticamente a valorização da comunidade verbal sobre os próprios comportamentos”, constituída pelos comportamentos menos abrangentes “avaliar atenção que recebe do meio social”, “identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados” e “identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver a autoestima”. A avaliação do indivíduo sobre quais comportamentos por ele apresentados são valorizados pela comunidade verbal permite compreender se os comportamentos beneficiam a todos os presentes na relação, apenas a si mesmo ou prioritariamente a comunidade verbal (os indivíduos com quem interage). Em um estudo com objetivo de desenvolver autoestima, foi objetivo ajudar as mulheres a discriminar situações abusivas e controle para permitir o desenvolvimento de estratégias e habilidades para ser capaz de lidar com situações de violência (Donoso-Vázquez, Luna-González, & Velasco-Martínez, 2017). Tais mulheres, por serem avaliadas pelos parceiros de forma negativa, tendem a se avaliar de forma inadequada (“baixa autoestima”) diante da apresentação de comportamentos protetivos ou reforçadores para si mesmas. A identificação de quais consequências os comportamentos produzem a todos os indivíduos envolvidos na interação social é uma forma de avaliar criticamente a valorização que

recebe da comunidade verbal. Com relação aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é comum que existam atritos entre eles e os agentes de segurança socioeducativa, por exemplo. Dessa forma, mesmo diante de comportamentos entendidos como adequados, os jovens podem ser punidos por apresentá-los. Assim, é relevante compreender a função da valorização ou não do comportamento apresentado, pois ainda que punido no contexto atual, pode produzir acesso a reforçadores em outros ambientes.

Outro comportamento que constitui tal classe de comportamento é “avaliar grupo social a que pertence”. Adolescentes e jovens em conflito com a lei, de modo geral, pertencem a um grupo em vulnerabilidade e são estigmatizados socialmente, o que contribui para apresentação de medidas negativas sobre si (Felicissimo, Ferreira, Soares, Da Silveira, & Ronzani, 2013). Porém, quando o indivíduo avalia seu grupo, o que envolve caracterizar o contexto no qual se comporta, torna possível compreender que o próprio sistema a qual pertence, neste caso o capitalista, que valoriza a meritocracia, individualizando problemas que são sociais, fortalece as desigualdades sociais e econômicas (Wayne & Cabral, 2021) e contribui para o pouco acesso a condições de vida mais adequadas. Nesse sentido, a apresentação desse repertório diminui a probabilidade de que o indivíduo atribua uma medida negativa “fatalista” sobre seu comportamento, mas entenda que seu repertório atual e o grupo social ao qual pertence não tiveram todas as condições adequadas para desenvolvimento biopsicossocial.

“Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento” é a outra classe de comportamento que compõe a subclasse geral “avaliar influência da comunidade verbal sobre o processo de atribuir medida ao próprio comportamento” (Figura 4.12 e Tabela 4.9). Essa classe é constituída pelos comportamentos “caracterizar relações afetivas entre o próprio indivíduo e outros indivíduos” e “avaliar regras que governam o próprio comportamento”. Ao compreender a relação afetiva que o indivíduo mantém com aquele que está apresentando medidas sobre seu repertório, ele pode avaliar o grau de importância que tal medida pode ter sobre seu repertório, afinal caso seja uma pessoa que é pouco importante para si o indivíduo pode ponderar o impacto de tal avaliação.

Com relação às regras que governam o próprio comportamento, em intervenções desenvolvidas com os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é comum que descrevam que um bom filho deve sustentar a mãe (ou avó, a depender de

quem o criou) e, portanto, esperam que a mãe ou avó não precisem mais trabalhar (e.g., Silva & Graner-Araújo, 2011). Tal concepção demonstra que alguns desses jovens assumem a responsabilidade de amparar financeiramente a família desde cedo (Freitas & Costa, 2018). O tráfico de drogas, ato infracional mais comum cometido pelos adolescentes (Conselho Nacional de Justiça, 2016), nesses casos é uma das formas de ter acesso ao dinheiro e auxiliar a família (Farias & Barros, 2011; Silva & Graner-Araújo, 2011). Essa descrição apresentada pelos jovens pode ser compreendida como uma auto regra, aprendida com base em uma regra apresentada por um falante (Skinner, 1984). Possivelmente, na comunidade que esses jovens vivem, esse comportamento é valorizado, contudo pode trazer alto grau de responsabilidade e sofrimento ao indivíduo ainda muito jovem. Avaliar as regras que governam o comportamento contribui para que o indivíduo esteja mais sensível às contingências atuais que está exposto e não apenas uma descrição independente do ambiente no qual se comporta e as consequências que produz para si.

Subclasse geral “Avaliar o próprio repertório comportamental”

A subclasse geral de comportamentos “avaliar o próprio repertório comportamental” é composta por cinco classes de comportamentos. Uma delas é “identificar os próprios comportamentos apresentados”. Essa classe é composta por comportamentos “discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam” (Figura 4.14 e Tabela 4.10), esse repertório também pode ser chamado de “autoconhecimento”. Sua origem é social, uma vez que apenas quando o mundo privado de um indivíduo é relevante para outras pessoas é que se torna importante para si próprio (Skinner, 1974/2003). Assim, se a comunidade verbal não ensina o indivíduo a descrever o que está fazendo, o indivíduo pode não saber que fez alguma coisa (Skinner, 1953/2003). No documentário Juízo (2008), em que é acompanhado o tratamento que adolescentes e jovens em privação de liberdade recebem no Instituto Padre Severino e em tribunais, é possível identificar a dificuldade dos adolescentes em responder às perguntas realizadas pela juíza acerca do seu próprio comportamento, o que contribui inclusive para que sejam mal interpretados e pouco responsivos em seu próprio processo. Assim, destaca-se a relevância, no próprio contexto socioeducativo, de o adolescente identificar os comportamentos que apresenta e sua função.

Quando um indivíduo apresenta o repertório de “autoconhecimento” é mais provável que possa prever e controlar seu próprio comportamento (Skinner, 1974/2003),

ou seja, que possa manejar contingências para seu desenvolvimento. Com relação aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é comum, assim como com outras populações, que atribuam certos comportamentos a uma “personalidade”, entidade divina, sentimentos ou a características genéticas (Skinner, 1953/2003). Ao “identificar as consequências do comportamento apresentado” (Figura 4.14 e Tabela 4.10), por outro lado, é aumentada a probabilidade de que o jovem identifique no próprio ambiente variáveis que instalaram ou mantêm o comportamento, ainda que entendido como “inadequado”.

Outra classe de comportamento que compõe a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental” é “avaliar critérios de exigência de desempenho” (Figura 4.15 e Tabela 4.11). Alguns comportamentos que compõem essa classe são: “apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho” e “caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento”. Quando o indivíduo possui clareza de que as exigências, com base em seu repertório atual e ambiente que foi exposto ao longo da vida, orientam a medida que atribui a si é menos provável que se compare com outras pessoas em critérios que podem ser pouco relevantes para si. Além disso, é aumentada a probabilidade de que se engaje em atividades para desenvolver seu comportamento, em vez de apenas se lamentar.

“Atribuir medida ao próprio comportamento com base em critérios de desempenho avaliados pelo próprio indivíduo e seus próprios valores” é outra classe de comportamento que constitui a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental” (Figura 4.16 e 4.12). Essa classe é composta por comportamentos como “medir o próprio comportamento” e “caracterizar os próprios valores”. Tal classe se aproxima do que é entendido atualmente como “autoestima”. Os jovens em conflito com a lei, por estarem inseridos na cultura do consumo, como outros cidadãos, apresentam alta valorização de roupas de marca, como Nike, Adidas e Oakley (e.g., Bordignon-Luiz, Parapinski, & Ormeno, 2022; Leal, 2017), por exemplo, o que parece evidenciar que o “ter” vale mais que o “ser”. Questionar os próprios valores é uma forma de identificar comportamentos que são considerados importantes na própria “visão de mundo” (Brown, 2016) em detrimento de coisas, o que pode contribuir para uma perspectiva mais orientada a comportamentos e menos a objetos. No entanto, é relevante considerar que muitas vezes os jovens são valorizados e recebem atenção social em sua comunidade por terem certas

roupas ou determinada moto, o que pode ser um empecilho para que a atuação com base nos valores seja eficiente.

De modo geral, há uma concepção de que na avaliação realizada sobre o outro, especialmente em ambientes escolares, deve-se mostrar o que o indivíduo não sabe, e poucas vezes é valorizado aquilo que ele sabe (Skinner, 1972). Essa noção de “avaliação”, que na verdade é uma medida, quando apresentada auxilia a aprimorar também repertórios que já são bem desenvolvidos. Botomé e Stédile (2015) propõem que as intervenções, além de realizadas em âmbitos de atenuação de sofrimento, compensação, reabilitação e recuperação do dano (quando o problema e sofrimento já estão instalados), também podem ser realizadas em âmbitos de prevenção, manutenção e promoção de características adequadas, o que contribui para evitar que possíveis danos possam ocorrer futuramente e possibilitam aumento de qualidade de vida. Com a medida apresentada pelos adolescentes e jovens acerca de seu repertório é possível criar condições para desenvolver déficits comportamentais e também manter ou aprimorar repertórios produtivos.

A medida do próprio repertório e de características positivas contribui também para que os próprios adolescentes possam se expor a novas condições. Tal situação pode ser ilustrada por meio de um relato de experiência de coordenação de grupo de Psicologia por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Parapinski, Grecca & Bordignon-Luiz, 2021). Em uma intervenção de Psicologia, após serem caracterizadas as necessidades de intervenção e o repertório do público-alvo, os adolescentes foram convidados a assumir o papel de coordenadores do grupo. Eles foram orientados pelas coordenadoras acerca das etapas para proposição de um encontro, como estabelecer objetivos e atividades. O resultado foi a proposição de objetivos relevantes como "desenvolver senso crítico" e “desenvolver vínculo entre os participantes”, aumento do engajamento no grupo, além do aperfeiçoamento de repertórios de protagonismo, autonomia e liderança dos próprios adolescentes. É comum que essa população relate que no tráfico de drogas, por exemplo, apresentem repertórios de liderança e comunicação eficiente, tais repertórios podem ser, portanto, desenvolvidos e aprimorados em outros contextos, a fim de favorecer acesso a diferentes reforçadores.

Outra classe de comportamento que pertence à subclasse geral examinada é “estabelecer condições ambientais para desenvolvimento de repertório comportamental” (Figura 4.17 e Tabela 4.13). “Implementar sistemas de contingências de reforçamento

que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos” é um dos comportamentos que constituem essa classe. A criação de contextos para desenvolvimento de repertórios vai de encontro às propostas que querem enjaular ou domesticar aqueles que cometem um crime ou ato infracional (Francischini & Campos, 2005). Ainda que a função das medidas socioeducativas envolva a responsabilização dos adolescentes (Brasil, 2012), também é dever do Estado, família e sociedade criar condições para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes no Brasil (Brasil, 1990). Tais condições ainda não são eficazes, tendo em vista que adolescentes e jovens no Brasil continuam vivendo condições de vulnerabilidade (Costa, Penso, Sudbrack, & Jacobina, 2011).

A criação de condições adequadas para desenvolvimento dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa (Figura 4.17 e Tabela 4.13) deve acontecer dentro e fora dos centros de medidas socioeducativas. Nos centros, é possível questionar a própria relevância dos cursos profissionalizantes ofertados aos adolescentes, tendo em vista que se relacionam com atividades que são pouco valorizadas socialmente, como chapeiro, colocador de azulejos ou pintor, e nem sempre estão relacionadas aos interesses dos adolescentes para seu futuro. Na sociedade, após o cumprimento da medida socioeducativa, existem outros contextos que podem ser aprimorados para receber os adolescentes. Um exemplo é o contexto escolar, muitas vezes precarizado, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas condições de moradia e relacionamento com a família. Não basta, portanto, desenvolver apenas o repertório do jovem, é necessário que as condições ambientais também sejam modificadas, do contrário as intervenções com a população podem ser pouco eficazes e efetivas.

Por fim, a última classe de comportamento que compõe a subclasse geral “avaliar o próprio repertório comportamental” é “avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida” (Figura 4.18 e Tabela 4.14). Essa classe de comportamento foi a que mais comportamentos, mais precisamente 10, foram propostos por meio da decomposição. Essa classe é composta pelos comportamentos “observar os próprios sentimentos sem julgamento” e “aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento”, o que envolve o indivíduo ter clareza de que ainda que apresente o repertório “avaliar-se”, algumas

mudanças comportamentais podem ser mais lentas dado a própria história de vida e o repertório comportamental atual, além da interação com o ambiente.

Considerações Finais

Por meio da caracterização da classe geral “avaliar-se” é possível que condições sejam criadas para que esse comportamento seja desenvolvido em populações que apresentem tal necessidade, assim como adolescentes e jovens em conflito com a lei. O desenvolvimento desse repertório pode ser caracterizado como uma intervenção que envolve a redução de danos aos sofrimentos que foram produzidos ao longo da história de vida do indivíduo e que favorece que comportamentos sejam apresentados com maior grau de sofisticação (Botomé & Stédile, 2015). Afinal, o indivíduo apresenta comportamentos que envolve crítica a concepção mentalista, aumento da clareza sobre sua própria história de vida, clareza de que o ambiente determina os próprios comportamentos e que, a partir disso, é possível manejar tais ambientes para desenvolver-se como indivíduo. Ainda assim, apesar de apresentarem tais comportamentos (caso o programa de ensino seja eficiente, isto é, se os jovens apresentarem tal repertório no próprio contexto de ensino; De Luca, 2013), essa população continua exposta a desigualdade social, cultura do consumo e práticas sociais racistas e classistas (Kleinschmitt et al., 2011; Souza, 2021), em que uma das formas de se sentirem pertencentes a sociedade e valorizados por sua comunidade é a prática do ato infracional (Melo & Assis, 2014; Silva & Lehfeld, 2015). Com base nessa realidade, não basta apenas que o comportamento dos jovens seja manejado, mas também da própria sociedade, o que envolve que políticas públicas sejam desenvolvidas e garantam maior acesso social para essa população.

Os indivíduos costumam “estimar-se”, isto é, atribuir uma medida sobre o próprio comportamento com critérios pouco claros. A perspectiva de “avaliar-se” amplia a noção de autoestima, uma vez que além de medir o próprio repertório, o indivíduo é capaz de criar ou se expor a condições para desenvolvimento de comportamentos (Botomé & Rizzon, 1997) caracterizados como de valor para si. A caracterização dessa classe de comportamentos e sua proposição em âmbitos de abrangência aumentam a probabilidade de que psicólogas(os) estejam mais capacitados a programar intervenções para desenvolver esse repertório e que tais intervenções sejam eficientes e eficazes. Uma vez que os comportamentos que podem ser objetivos de uma intervenção estão bem descritos, também é aumentada a probabilidade de que problemas sociais existentes na comunidade

ou em um âmbito profissional sejam diminuídos e que sejam geradas melhorias no ambiente que os indivíduos se comportam (Cortegoso & Coser, 2016).

Referências

- Abdel-Khalek, A. M. (2016). *Introduction to the psychology of self-esteem*. In F. Holloway (Ed.), *Self-esteem: Perspectives, influences, and improvement strategies* (pp. 1-23). Nueva York, NY: Nova Science Publisher.
- Andrade, E. A., Sousa E. R., & Minayo, M. C. S. (2009). Intervenção visando a autoestima e qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro. *Ciência & saúde coletiva*, 14 (1), 275-285. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100034>
- Andrade, P. G., & Cardoso, F. S. (2018). Marcadores de vulnerabilidade presentes no trajeto social de jovens em cumprimento de liberdade assistida em decorrência do tráfico de drogas. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas*, 6(2), 445-485.
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Aulete, C. (2022). *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa* (versão online). Rio de Janeiro: Delta.
- Baum, W. M. (2019). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bordignon-Luiz, F., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, 25(3), 329-346.
- Bordignon-Luiz, F., Parapinski, R. T., & Ormeno, G. R. (2022). *A importância da caracterização de necessidades sociais na proposição de objetivos de intervenção com grupos de adolescentes na socioeducação*. [Capítulo de livro aceito para publicação].
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*.
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 19-46. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130>
- Botomé, S. P. & Gonçalves, C. M. C. (1994) Análise do comportamento de escrever uma dissertação. Não publicado.
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1), 7-34.

- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2001). *Explicitar condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento-objetivo*. Texto didático, não publicado, para o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Botomé, S. P., & Stédile, N. L. R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas*. Centro Paradigma Ciências do Comportamento.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília.
- Brasil (2012). *Do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)*. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the Top down: Self-Esteem and Self-Evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930126063>
- Carvalho, P. S. F., Gomide, N. P. B., Coutinho, A. R., & Naves, X. (2018). A profecia autorrealizadora sob a óptica da Análise do comportamento. *Acta comportamental*, 26(4), 520-530.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freema.
- Conselho Federal de Psicologia (2010). *Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação*. <http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/artes-graficas/arquivos/2010-CREPOP-Socioeducativas-UI.pdf>
- Conselho Nacional de Justiça. (2016). *Tráfico de drogas é o crime mais cometido pelos menores infratores*. <https://www.cnj.jus.br/trafico-de-drogas-e-o-crime-mais-cometido-pelos-menoresinfratores>
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2016). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. São Carlos (SP): EDUFSCar.
- Costa, L. F., Penso, M. A., Sudbrack, M. F. O., & Jacobina, O. M. P. (2011). Adolescente em Conflito com a Lei: O relatório psicossocial como ferramenta para promoção do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 379-387.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral" avaliar a confiabilidade de informações"*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Donoso-Vázquez, T., Luna-González, E. y Velasco-Martínez, A. (2017). Relación entre autoestima y violencia de género. Un estudio con mujeres autóctonas y migradas en territorio español. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención social*, 7(12), 93-119.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "Avaliar a*

- confiabilidade de informações*”. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- De Luca, G. G., Botomé, S. S., Pereira, G. S., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2006). *Análise de sentimentos e emoções: Invejar, enciumar-se e cobiçar*. No prelo.
- Farias, A. A. C., & Barros, V. A. (2011). Tráfico de Drogas: uma opção entre escolhas escassas. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 536-544.
- Franceschini, R., & Campos, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psico*, 36(3), 267-273.
- Felicíssimo, F. B., Ferreira, G. C. L., C. L. F., Soares, R. G., Da Silveira, P. S., & Ronzani, T. M. (2013). Estigma internalizado e autoestima: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1), 116-129.
- Freitas, A. C. V., & Costa, E. C. (2018). Trabalhar e não ser trabalhador: pertencimento e reconhecimento de classe na "vida do crime". *Revista Direito GV*, 14(3), 937-957.
- Freitas, R. d.A. J. (2018). *Prisões e Quebradas: o campo em evidência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em Conflito com a Lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: teoria e prática*, 7(1), 81-95.
- Guilhadi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: Orgs.: M. Z. d. S. Brandão, F. C. d. S. Conte, & S. M. B. Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados.
- Guilhardi, H. J. (2007). *Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causas*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.
- Guilhardi, H. J. (2015). *Um pouco mais sobre autoestima*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.
- Goffman, E. (1961/2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gusso, H. L., & Kubo, O. M. (2007). O conceito de cultura: Afinal, a “jovem” metacontingência é necessária? *Revista brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 139-144
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade Social e Sistema Educacional Brasileiro: A urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre educação*, 4(2).
- Kienen, N. (2008) *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômeno e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento para decomposição de comportamentos complexos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & dos Santos Carmo, J. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 82-102.

- Kleinschmitt, S. C., de Lima, J. F., & Wadi, Y. M. (2011). Relação entre o Crescimento da desigualdade Social e dos Homicídios no Brasil: O que demonstram os indicadores? *Interseções*, 13(1), 65-90.
- Kzryzanovski, A. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da intervenção do analista do comportamento sobre processos comportamentais em organizações*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Leal, J. (2017). Guerra às drogas e criminalização da juventude: Da ilegalidade do entorpecimento à funcionalidade do anestesiamiento. *Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 11(2), 191-211.
- Marrone, D. B. D., Souza, L. K. d., & Hutz, C. S. (2019). O Uso de Escalas Psicológicas para Avaliar Autoestima. *Avaliação Psicológica*, 18(3), 229-238. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1803.15982.02>
- Mattos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(2).
- Melo, P. B. d., & Assis, R. V. d. (2014). Mídia, Consumo e Crime na Juventude: a construção de um traçado teórico. *Caderno CRH*, 27(70), 151-164. <https://doi.org/10.1590/S010349792014000100011>
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação em Pesquisa*, 39(4), 969-984.
- Parapinski, R. T. & De Luca, G. G. (2021). Intervenções para Desenvolvimento de Autoestima: Uma revisão integrativa da literatura. In: *51ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ciência e Cuidado na Construção do Mundo Pós-pandemia*. Online: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1, p. 1-783.
- Parapinski, R. T., Souza, A. S., Bordignon-Luiz, F., & De Luca, G. G. (2022). Avaliação de um programa para desenvolver comportamento assertivo em adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 400–420. <https://doi.org/10.18761/DH41465>
- Ramos, R. A. (2008). *Juízo*. Brasil.
- Rodrigues, B. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da atuação de um terapeuta analítico-comportamental derivadas a partir de um manual de psicoterapia analítico-funcional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Santana, F., Silva, A., Almeida, C. P., & Correia, F. R. (2014) A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas. *Aporia*, 1(1), 20-29.
- Sarmiento, F. (2013). *Componentes das classes de comportamentos intermediários integrantes da classe de comportamentos formular problema de pesquisa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, N. P. & Graner-Araújo, R. C. (2011). O adolescente, tráfico de drogas e função paterna. *Revista Psicologia Política*, 11(21).
- Silva, T. R. d., & Lehfeld, N. A. d. S. (2015). Os Olhares Sociais Acerca da Prática do Ato Infracional: Reflexões éticas para o tempo presente. *Textos & Contextos*, 14(1), 74-86. <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2015.1.18362>

- Silveira, M. A. d. S. d., Maruschi, M. C., & Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 22(3), 348-357.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1972) *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Skinner, B. F. (1974/2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1984). Selection by consequences. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 477-510.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes em Análise do Comportamento*. Trad. Anita Liberalesso Neri. Campinas/SP: Papirus.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Wayne, M., & Cabral, V. N. d. (2021). Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. *Educação & Realidade*, 46(3), 1-22.
- Zilio, D. & Carrara, K. (2008). Mentalismo e explicação do comportamento: aspectos da crítica behaviorista radical à ciência cognitiva. *Acta Comportamentalia*, 16(3), 399-417.

III

ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS “ESTIMAR-SE”

Adolescentes e jovens em conflito com a lei estão expostos à vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade não envolve apenas renda, mas outros marcadores sociais como família e escolaridade. A família e a escola são dois ambientes que favorecem o desenvolvimento da “autoestima”, tendo em vista que contribuem para ensinar o indivíduo sobre seu valor e criar oportunidades para seu desenvolvimento (Souza, 2021). Contudo, esses ambientes variam e nem sempre podem ser considerados como protetivos para o desenvolvimento dos indivíduos (Gallo & Williams, 2005). No caso de adolescentes e jovens em conflito com a lei, é comum que o contexto escolar contribua para o esquecimento social e exclusão, uma vez que aqueles que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos tendem a ser convidados a se retirar do ambiente de forma explícita ou implícita (Bazon, 2016; Santana, Silva, & Almeida, 2014). No ambiente familiar, por sua vez, é comum a dificuldade das figuras parentais em estabelecer limites e utilizar punições severas (Costa & Assis, 2016; Silveira, Maruschi, & Bazon, 2012). A partir disso, pode-se avaliar que a relação dessa população com dois ambientes que deveriam, conforme previsto pelo ECA (Brasil, 1990), contribuir para seu desenvolvimento tem sido bastante fragilizada.

A relação desses adolescentes e jovens com a sociedade de modo geral também apresenta dificuldades, já que os adolescentes que cometem ato infracional costumemente são estigmatizados pela mídia, por políticos que defendem a redução da maioria penal e pelo senso-comum, que muitas vezes desconhece a história de vida dessa população, e “compra” esse discurso de que para eles o que resta é a punição (Castro, 2018). Com base nesse contexto social, é possível compreender que esses adolescentes e jovens não encontram muitos contextos para que possam medir seu repertório de forma positiva, já que muitas vezes a eles é ofertada uma visão de inferioridade (Souza, 2021). O que resta, de modo geral, é a inserção e valorização da cultura do consumo (que todos já estão expostos por meio do sistema capitalista), sendo que os indivíduos se tornam respeitáveis por ostentarem e se vestir de acordo com a moda (Campos & Souza, 2003; McCracken, 2007). Mas será que esses adolescentes e jovens só podem ser valorizados por aquilo que vestem ou que possuem? Não. A essa população

deve ser ofertada condições para que reconheçam seu valor como indivíduos e também que contribuam para o desenvolvimento do seu repertório comportamental. Programar condições de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” é uma das formas de aumentar a probabilidade de que esses indivíduos mensurem seu repertório, tenham clareza das variáveis que foram expostos ao longo da vida e aprimorem seus comportamentos com base nas condições atuais presentes no ambiente, o que favorece que se engajem em outros contextos sociais.

O “ponto de partida” de um programador de ensino é identificar uma situação-problema a ser resolvida por meio do desenvolvimento de comportamentos de valor no repertório dos indivíduos (Cortegoso & Coser, 2016). Esses comportamentos, após caracterizados, podem ser desenvolvidos por meio de processos de ensino e aprendizagem que aumentem a probabilidade de a situação ser resolvida (De Luca, 2013). É comum que em centros de socioeducação os profissionais compreendam que o objetivo da atuação é evitar a reincidência do comportamento infracional do adolescente. Porém, para que a reincidência seja evitada, é relevante que os adolescentes e jovens desenvolvam comportamentos que favoreçam maior qualidade de vida e uma interação positiva com os indivíduos ao seu redor, como a família e comunidade (Bordignon-Luiz & Parapinski, 2022; Bordignon-Luiz, Parapinski & Ormeno, 2022). É relevante, a partir disso, a caracterização das necessidades sociais da população que se atende, a fim de os profissionais criarem condições que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos de valor aos jovens em privação de liberdade.

Uma forma de criar condições para desenvolvimento de comportamentos significativos para a população atendida é a programação de condições para desenvolvimento de comportamentos. No programa de ensino, as atividades de ensino são um meio para desenvolver os comportamentos-objetivo (Cortegoso & Coser, 2016; De Luca, 2013). As atividades de ensino podem ser caracterizadas como situações que são construídas artificialmente para desenvolver comportamento-objetivo no repertório dos participantes da intervenção. Os comportamentos-objetivo, por sua vez, são processos apresentados pelos indivíduos e possuem como característica: (a) ser um comportamento; (b) ser relevante para o indivíduo e a comunidade em que o adolescente ou jovem faz parte; (c) faz referência ao comportamento do adolescente ou jovem; (d) ser um comportamento apresentado no contexto de vida do adolescente ou jovem; e (e) passível observação e avaliação, de forma direta ou indireta (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017;

De Luca, 2013; Kienen, 2020). Propor objetivos com base nessas características aumenta a probabilidade de que as atividades de ensino sejam planejadas de acordo com o que precisa ser desenvolvido no repertório dos indivíduos (Botomé & Rizzon, 1997).

De Luca (2013) propõe que, considerando que uma atividade de ensino é composta por: (a) uma condição facilitadora de aprendizagem proposta pelo programador; (b) respostas a serem apresentadas pelo indivíduo; e (c) consequências a serem apresentadas as respostas do indivíduo, é mais adequado chamar de “contingências de ensino” em vez de “atividades de ensino”. Afinal, a contingência faz relação aos três componentes, enquanto a atividade de ensino pode ser caracterizada apenas como a condição de ensino planejada pelo programador. Compreender a atividade de ensino apenas como a ação apresentada pelo professor se afasta da noção de ensino e aprendizagem apresentada por Kubo e Botomé (2002), tendo em vista que ensinar é entendido como a interação entre a resposta do programador de ensino e o efeito de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o programador não pode dizer que ensinou se o indivíduo não aprendeu.

A clareza de que a programação de condições para desenvolvimento de comportamentos é uma tecnologia que contribui para desenvolvimento de comportamentos de valor no repertório dos indivíduos (Cortegoso & Coser, 2016; Kienen et al., 2021), possibilita que um programa de ensino seja construído para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” em adolescentes e jovens em privação de liberdade. O desenvolvimento desse repertório, entendido como uma necessidade social da população jovem em conflito com a lei, contribui para a diminuição dos problemas sociais existentes ou para a promoção de melhorias no ambiente. Ainda que essa população esteja exposta a condições de vulnerabilidade social decorrente da desigualdade social brasileira, é possível que o repertório de “avaliar-se” contribua para que se engajem em outros contextos que possam favorecer o acesso a diferentes reforçadores e atuem como um fator de proteção para seu desenvolvimento.

Método

Fonte de Informação

A obra utilizada como fonte de informação são os resultados obtidos pelo estudo “caracterização da classe geral de comportamentos “avaliar-se” do presente trabalho, considerando a proposição e decomposição da classe geral de comportamentos “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage³”.

Materiais

Foram utilizados materiais comuns de escritório como folha de papel, caneta, cola, computador portátil, impressora e protocolo de observação.

Procedimento

O procedimento utilizado neste estudo foi adaptado de um método que possuía função semelhante ao do presente estudo, sendo a tese de doutorado de De Luca (2013).

Etapa 1. Selecionar classes de comportamentos como “comportamentos-objetivo” do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar-se”

Nesta etapa foi realizada a seleção de classes de comportamentos que constituem os “comportamentos-objetivo” do Programa de ensino “avaliar-se”. “Comportamentos-objetivo” são comportamentos entendidos como significativos de serem desenvolvidos no repertório da população, seja em âmbito profissional ou do cotidiano. Tais comportamentos são propostos pelos profissionais que irão realizar a intervenção com base nas necessidades da população, neste caso adolescentes e jovens privados de liberdade (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017; Cortegoso & Coser, 2016). Como características de um comportamento-objetivo pode-se identificar que a) é um comportamento (não apenas uma ação do indivíduo), b) faz referência ao comportamento do adolescente e não do programador de ensino; e c) é passível de observação e avaliação, de forma direta ou indireta (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017; Kienen, 2020).

³ O nome da classe geral de comportamento será apresentado nas outras partes do texto como “avaliar-se”, a fim de garantir concisão ao texto.

O critério utilizado para seleção de classes de comportamentos foi a relação de pré-requisito entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar-se”, os comportamentos objetivo-finais do programa de ensino e as necessidades do público-alvo do programa de ensino. Foram consideradas como informações relevantes para a seleção das classes de comportamento a própria experiência da autora do trabalho com a população. Como exemplo, é possível citar que jovens em privação de liberdade costumam apresentar uma medida negativa sobre si, e de modo geral atribuem às próprias dificuldades vivenciadas a si mesmo, desconsiderando o contexto no qual se desenvolveram como influência para seu comportamento (Bordignon-Luiz, Parapinski & Ormeno, 2022).

Etapa 2. Distribuir as classes de comportamentos elencadas como comportamentos-objetivos em unidades de aprendizagem

As classes de comportamentos que constituíram a classe geral de comportamentos “avaliar-se” foram distribuídas em unidades de aprendizagem, que podem ser distribuídas em um ou mais encontros, a depender da complexidade dos comportamentos-objetivo.

Os comportamentos-objetivo foram distribuídos conforme o grau de complexidade que apresentavam, sendo ordenados do mais simples para o mais complexo. Três critérios foram, conforme proposto por Botomé (1996), considerados para o sequenciamento: “do geral para o específico” (comportamentos menos abrangentes e mais abrangentes), “sequência lógica” (noção de pré-requisito para aprendizagem de comportamentos mais complexos) e “simplicidade para realizar ou facilidade para aprender” (diferentes graus de complexidade de um comportamento).

Etapa 3. Planejar condições de ensino para ensinar comportamentos-objetivo que compõem a classe geral de comportamento “avaliar-se”

A terceira etapa teve como objetivo planejar condições de ensino para ensinar os comportamentos-objetivo do programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”. Para cada comportamento-objetivo foi realizado o planejamento de condições de ensino específicas. Para isso, foram utilizados os componentes dos comportamentos identificados ou derivados, que passaram pelo processo de avaliação de sua linguagem, no estudo de caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”, de modo a favorecer que as atividades contribuíssem para a apresentação de determinado comportamento. Além disso, que o contexto antecedente e

as consequências apresentadas se aproximassem da realidade dos participantes, uma vez que a proposição de condições de ensino não envolve apenas a resposta que o participante do programa deverá apresentar, mas também condições antecedentes e consequentes com as quais os participantes devem entrar em contato (Cortegoso & Coser, 2016).

Na Tabela 5 é apresentado um modelo de condições de ensino planejadas a partir da caracterização do comportamento. A condição de ensino planejada para cada comportamento-objetivo é composta por condição facilitadora (informações às quais os participantes serão expostos), resposta a ser apresentada pelo participante e consequência planejada a ser apresentada pela coordenadora/programadora de ensino, de modo a sustentar o processo de ensino e aprendizagem dos comportamentos-objetivo e contribuir para a manutenção do repertório em outros contextos (Cortegoso & Coser, 2016). Para isso, foram planejadas três consequências diferentes, a depender do desempenho do participante (conferido a partir do critério de desempenho), que são apresentadas considerando o critério “resposta certa”, “resposta incompleta” e “resposta incorreta”.

Tabela 5

Classe de comportamento selecionada como comportamento-objetivo e condições de ensino propostas para desenvolver o comportamento-objetivo

| Encontro 2 – Atividade 2 | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamentos | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo</p> <p>Concepção mentalista para explicar comportamentos</p> <p>Diferentes formas de explicar os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diferentes interpretações sobre autoestima e sua função</p> | <p>Relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamento</p> | <p>Termo autoestima caracterizado como mentalista</p> <p>Diminuição da probabilidade e de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</p> <p>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica comportamentos</p> | <p>Pergunta sobre o que cada um compreende como autoestima</p> <p>Discussão sobre a noção de autoestima</p> <p>Apresentação de frases sobre autoestima como causa de comportamento</p> | <p>Apresentar o que compreende como autoestima</p> <p>Avaliar noção de autoestima apresentada pela comunidade verbal por meio de frases sobre função da autoestima</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza da noção de autoestima relacionada a concepção mentalista</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a autoestima é compreendida como causa de comportamento e que compreender essa noção diminui a probabilidade de utilizar “autoestima” para explicar comportamentos</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da relação de autoestima e concepção mentalista</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da concepção mentalista e sua relação com autoestima, e posterior pergunta ao participante</p> |

Resultados

O objetivo deste estudo foi elaborar um programa de contingências para desenvolver a classe geral de comportamentos “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage”⁴ com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Para atingir tal objetivo, foram planejadas 16 propostas de condição de ensino com base na caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”. A seguir estão apresentados os comportamentos selecionados como comportamento-objetivo para o programa de ensino, a sequência em que foram planejados para serem ensinados e as atividades elaboradas para desenvolver esse repertório, constituídas por condições facilitadoras, resposta a ser apresentada pelo aprendiz e consequências planejadas.

Foram selecionados 24 comportamentos-objetivos para serem ensinados no programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”. A escolha dessa quantidade de comportamentos se deu considerando a experiência da autora do trabalho com aplicação de programa de ensino com adolescentes em conflito com a lei (e.g., Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz, & De Luca, 2022). Considerando que os adolescentes e jovens estão privados de liberdade e a participação no grupo tende a ser bastante reforçadora, em geral, os adolescentes costumam participar com alta frequência nas atividades de ensino, o que indica a necessidade de que seja investido maior tempo para ensino de diferentes comportamentos.

⁴ O nome da classe geral de comportamento será apresentado nas outras partes do texto como “avaliar-se”, a fim de garantir concisão ao texto.

Duas unidades de ensino, a primeira e a última, não possuem o objetivo de desenvolver de comportamentos-objetivo. A primeira, tal como apresentado na Tabela 5.1, tem como função o desenvolvimento de vínculo entre os participantes, a caracterização do repertório inicial dos participantes do programa de ensino e o estabelecimento do contrato. Além disso, nesse encontro também será realizada uma linha de base para medir o repertório dos adolescentes e jovens acerca do comportamento “avaliar-se”. A última unidade, por sua vez, tem como objetivo a realização do encerramento do programa de ensino, *feedback* dos participantes e *feedback* da coordenadora do programa sobre o repertório dos participantes.

Tabela 5.1

Comportamentos-objetivo selecionados para o programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”

| Encontro | Comportamento-objetivo |
|-----------------|---|
| Unidade 1 | Desenvolvimento de vínculo, caracterização do repertório inicial dos participantes do programa de ensino e estabelecimento do contrato |
| Unidade 2 | Caracterizar concepção mentalista para explicação de comportamentos; Relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamentos |
| Unidade 3 | Caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos |
| Unidade 4 | Caracterizar contingência de reforçamento; Caracterizar autoestima como produto de contingência de reforçamento |
| Unidade 5 | Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos; Identificar contingências atuais como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos |
| Unidade 6 | Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio repertório; Identificar estímulos antecedentes para o próprio comportamento |
| Unidade 7 | Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos; Identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento |

Tabela 5.1

Comportamentos-objetivo selecionados para o programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” (Continuação)

| Encontro | Comportamento-objetivo |
|-----------------|--|
| Unidade 8 | Identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima; Identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe |
| Unidade 9 | Caracterizar regras que governam o próprio comportamento; Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos |
| Unidade 10 | Observar os próprios comportamentos, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental |
| Unidade 11 | Caracterizar critérios de desempenho; Caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento |
| Unidade 12 | Conceituar o que são valores; Caracterizar os próprios valores |
| Unidade 13 | Caracterizar princípios básicos do comportamento, para manejar o próprio comportamento |
| Unidade 14 | Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos |
| Unidade 15 | Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida; Avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual |
| Unidade 16 | Encerramento programa de ensino, feedback dos participantes e feedback da coordenadora do programa sobre o repertório dos participantes |

Conforme apresentado na Tabela 5.1, nas unidades de ensino 2 a 15 será objetivo desenvolver os comportamentos-objetivo selecionados para o programa de ensino “avaliar-se” com adolescentes em privação de liberdade. Tais comportamentos foram caracterizados por meio do estudo de caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se” e selecionados com base nas necessidades sociais dessa população.

A partir da seleção dos comportamentos-objetivo do programa de ensino, foram propostas atividades para o desenvolvimento do repertório dos participantes. Para tanto, a partir da identificação dos componentes do comportamento, o que envolve a explicitação da classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes (realizado no estudo de caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”) foram propostas: a) condições facilitadoras para a aprendizagem, b) a

resposta a ser apresentada pelo participante do programa de ensino, e c) as consequências planejadas para a resposta apresentada pelos participantes. Nas Tabelas 5.2 e 5.3 são apresentadas as condições de ensino planejadas para os comportamentos-objetivo da Unidade de Ensino 2, a primeira proposta que tem como objetivo desenvolver dois comportamentos-objetivo do programa de ensino, são eles: a) caracterizar concepção mentalista para explicação de comportamentos e b) relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamentos.

Tabela 5.2

Condições de ensino planejadas para a Unidade 2

| Unidade 2 – Atividade 1 | | Atividade de ensino | | |
|---|---|--|--|--|
| Comportamento-objetivo | | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Caracterizar concepção mentalista para explicação de comportamentos | | | | |
| CSA | CR | CSC | | |
| Diferentes formas de explicar o comportamento utilizadas pela comunidade verbal | Caracterizar concepção mentalista para explicação de comportamentos | Concepção mentalista para explicação de comportamentos caracterizada | Apresentação de frases que utilizam de concepção mentalista para explicar o comportamento | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a descrição de concepção mentalista apresentada está correta e que a identificação de problemas apresentados no discurso aumenta a probabilidade de identificar as variáveis que influenciam certo comportamento |
| Interações verbais com diferentes indivíduos | | Aumento da probabilidade de identificar explicações mentalistas como explicação para o comportamento | Descrever concepção mentalista Descrever problemas da concepção mentalista Relacionar concepção mentalista com discursos apresentados na condição facilitadora | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da definição de concepção mentalista, dos problemas da concepção mentalista e/ou da relação da concepção mentalista com os discursos apresentados |
| Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos | | Diminuição da probabilidade de utilizar da concepção mentalista para explicação de determinado comportamento | <i>Critério de desempenho:</i> Clareza da concepção mentalista e seus respectivos problemas | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da concepção mentalista e posterior pergunta ao participante |

Tabela 5.3

Condições de ensino planejadas para a Unidade 2

| Unidade 2 – Atividade 2 | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamentos | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo</p> <p>Concepção mentalista para explicar comportamentos</p> <p>Diferentes formas de explicar os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diferentes interpretações sobre autoestima e sua função</p> | <p>Relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamento</p> | <p>Termo autoestima caracterizado como mentalista</p> <p>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</p> <p>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos</p> | <p>Pergunta sobre o que cada um compreende como autoestima</p> <p>Discussão sobre a noção de autoestima</p> <p>Apresentação de frases sobre autoestima como causa de comportamento</p> | <p>Apresentar o que compreende como autoestima</p> <p>Avaliar noção de autoestima apresentada pela comunidade verbal por meio de frases sobre função da autoestima</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza da noção de autoestima relacionada a concepção mentalista</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a autoestima é compreendida como causa de comportamento e que compreender essa noção diminui a probabilidade de utilizar “autoestima” para explicar comportamentos</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da relação de autoestima e concepção mentalista</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da concepção mentalista e sua relação com autoestima, e posterior pergunta ao participante</p> |

Com base na caracterização do comportamento “caracterizar concepção mentalista para explicação de comportamentos” é possível propor condições de ensino para desenvolver esse repertório. Nas três primeiras colunas da tabela são apresentados os componentes do comportamento que é objetivo do programa de ensino. Os estímulos antecedentes que compõem esse comportamento envolvem a medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo, a concepção mentalista para explicar comportamentos, as diferentes formas de explicar os comportamentos apresentados pelos indivíduos e as diferentes interpretações sobre autoestima e sua função. Por sua vez, a resposta que compõe esse comportamento é relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamento e a classe de estímulos consequentes é composta por termo autoestima caracterizado como mentalista, diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos e aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos.

Nas três últimas colunas da tabela são apresentadas as condições facilitadoras para ensino do comportamento, a resposta do aprendiz e as consequências planejadas. As condições facilitadoras de aprendizagem propostas foram: a) apresentação de frases que utilizam de concepção mentalista para explicar o comportamento; b) exame de concepção mentalista; c) pergunta sobre concepção mentalista; d) pergunta sobre problemas da concepção mentalista; e e) pergunta sobre avaliação de frases apresentadas e sua relação com o mentalismo. Como resposta a ser apresentada pelo participante do programa de ensino, é esperado que ele a) descreva a concepção mentalista; b) descreva problemas da concepção mentalista; e c) relacione a concepção mentalista com discursos apresentados na condição facilitadora. Há três tipos de consequências planejadas, a depender da resposta dos participantes. Caso a resposta esteja correta será realizada a indicação de que a autoestima é compreendida (no senso-comum) como causa de comportamento e que compreender essa noção diminui a probabilidade de utilizar “autoestima” para explicar comportamentos. Se a resposta estiver incompleta, será apresentada uma consequência informativa positiva e pergunta a respeito da relação de autoestima e concepção mentalista. Em caso de resposta incorreta, serão realizadas perguntas aos outros participantes a respeito da concepção mentalista e sua relação com autoestima, e posterior pergunta ao participante. Além disso, também é estabelecido um critério de desempenho para medir como adequada ou não a resposta do participante.

Na Tabela 5.4 são apresentadas as condições de ensino planejadas para os comportamentos-objetivo da Unidade de Ensino 3. O comportamento-objetivo selecionado para essa unidade é caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos. Para o comportamento “caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos” foram planejadas

como condições facilitadoras de aprendizagem: a) a apresentação da noção de comportamento utilizada pela Análise do Comportamento, b) a apresentação de uma situação problema com um “comportamento-problema” e c) discussão sobre variáveis ambientais que podem ser responsáveis por influenciar a apresentação do comportamento. Como critério de desempenho foi proposto a correção da identificação da função do ambiente para influência de comportamentos apresentados por diferentes indivíduos.

Tabela 5.4

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 3

| Unidade de Ensino 3 – Atividade 1 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Caracterizar processo de aprendizagem de comportamentos | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Diferentes formas de explicar comportamentos apresentados por indivíduos Comportamentos apresentados por indivíduos Baixa clareza sobre as variáveis que determinam os comportamentos apresentados pelos indivíduos | Caracterizar processo de apresentação de comportamentos | Processo de apresentação de comportamentos caracterizado Diminuição da probabilidade de atribuir a concepção mentalista a explicação para os comportamentos apresentados Aumento da probabilidade de se expor a condições para desenvolvimento do próprio repertório comportamental Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciam a apresentação de comportamentos | Apresentação da noção de comportamento utilizada pela Análise do Comportamento Apresentação de uma situação problema com um “comportamento-problema” e discussão sobre variáveis ambientais que podem ser responsáveis por influenciar a apresentação do comportamento | Caracterizar o que é comportamento Identificar variáveis que influenciaram a apresentação do comportamento entendido como problema <i>Critério de desempenho:</i> Correção da identificação da função do ambiente para influência de comportamentos apresentados por diferentes indivíduos | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a noção de comportamento e seu processo de aprendizagem aumenta a probabilidade de se expor a condições para desenvolvimento de repertório e clareza das variáveis que o determinam <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da aprendizagem de comportamento <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da aprendizagem de comportamento, e posterior pergunta ao participante |

Nas Tabelas 5.5 e 5.6 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 4, cujos comportamentos-objetivo são “caracterizar contingências de reforçamento” e “caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento”.

Tabela 5.5

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 4

| Unidade de Ensino 4 – Atividade 1 | | Atividade de ensino | |
|--|---|--|--|
| Comportamento-objetivo | | | |
| Caracterizar contingência de reforçamento | | | |
| <p>Concepção de contingências de reforçamento</p> <p>Baixa clareza sobre condições que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diferentes formas de explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>Caracterizar contingências de reforçamento</p> <p>Contingências de reforçamento caracterizadas</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar papel do ambiente na influência de comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diminuição da probabilidade de atribuir o comportamento apresentado pelos indivíduos a instâncias mentais</p> | <p>Apresentação da contingência de três termos</p> <p>Exemplo de um comportamento utilizando a análise funcional</p> <p>Exame dos conceitos de reforço positivo, reforço negativo, punição positiva e punição negativa</p> <p>Solicitação para que os participantes escolham um comportamento para fazer uma análise funcional</p> | <p>Realizar a análise funcional de um comportamento</p> <p>Identificar variáveis que favorecem a aquisição e manutenção do comportamento</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza acerca de contingências de reforçamento</p> |
| | | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a noção de contingências de reforçamento aumenta a probabilidade de identificar o papel do ambiente na influência dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de contingências de reforçamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de contingências de reforçamento, e posterior pergunta ao participante</p> | |

Tabela 5.6

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 4

| Unidade de Ensino 4 – Atividade 2 | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Caracterizar autoestima como produto de contingência de reforçamento | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Concepção de que determinados comportamentos apresentados pelo indivíduo se devem à autoestima</p> <p>Concepções de que a superação de dificuldades apresentadas pelos indivíduos ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</p> <p>Contingências de reforçamento às quais está o indivíduo está exposto</p> <p>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</p> <p>Sentimentos de avaliação sobre si apresentados pelos indivíduos</p> <p>Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p>Caracterizar autoestima como produto de contingência de reforçamento</p> | <p>Autoestima caracterizada como função de contingências de reforçamento</p> <p>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna ao indivíduo que determina comportamentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que produzem os sentimentos que o indivíduo apresenta sobre si</p> <p>Aumento da clareza de que o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento é desenvolvido ao longo da vida</p> | <p>Avaliação de “autoestima” como comportamento “atribuir medida ao próprio comportamento”</p> <p>Solicitação para realizarem análise funcional do comportamento “atribuir medida ao próprio comportamento”</p> | <p>Realizar a análise funcional do comportamento “atribuir medida ao próprio comportamento”</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza de que “atribuir medida ao próprio comportamento” é um comportamento desenvolvido por contingências de reforçamento</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a noção de autoestima como produto de contingências de reforçamento aumenta a probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da autoestima como produto de contingências de reforçamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de autoestima como produto de contingências de reforçamento, e posterior pergunta ao participante</p> |

Para o comportamento-objetivo “caracterizar contingências de reforçamento” são indicadas como respostas a serem apresentadas pelo participante do programa de ensino a realização de análise funcional de um comportamento e a identificação de variáveis que favorecem a aquisição e manutenção do comportamento. O critério de desempenho é a clareza acerca de contingências de reforçamento.

Na Tabela 5.7 são apresentadas as condições de ensino planejadas para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo “identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos” e “identificar contingências atuais como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos”.

Tabela 5.7

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 5

| Unidade de Ensino 5 – Atividade 1 | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos e identificar contingências atuais como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</p> <p>Autoestima positiva</p> <p>Autoestima negativa</p> <p>Indivíduos que apresentam comportamentos rotulados de autoestima</p> <p>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</p> <p>História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida</p> <p>Contingências atuais que o indivíduo está exposto</p> | <p>Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>História de contingências identificadas como determinante para comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos</p> | <p>Estudo de caso sobre um problema presente no centro de medida socioeducativa</p> <p>Solicitação para identificar a “queixa” e condições ambientais atuais e passadas que influenciam a apresentação do</p> | <p>Realizar a análise sobre um problema presente no centro de medida socioeducativa</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza do “comportamento-problema” e variáveis passadas responsáveis pela aquisição de certo comportamento</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a história de contingências é determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos e sua clareza aumenta a probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os próprios comportamentos e o manejo do próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da história de contingências</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da história de contingências, e posterior pergunta ao participante</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | apresentados pelos indivíduos | comportamento das pessoas envolvidas na situação problema | | |
| <p>CSA</p> <p>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</p> <p>Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos aos seus comportamentos</p> <p>Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima</p> <p>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</p> <p>História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida</p> <p>Contingências atuais que o indivíduo está exposto</p> | <p>CR</p> <p>Identificar contingências atuais como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>CSC</p> <p>Contingências atuais identificadas como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> | | <p><i>Critério de desempenho:</i></p> <p>Clareza do “comportamento-problema” e variáveis atuais responsáveis pela manutenção de certo comportamento</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i></p> <p>Indicação de que as contingências atuais são determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos e sua clareza aumenta a probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os próprios comportamentos e o manejo do próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i></p> <p>Consequência informativa positiva e pergunta a respeito das contingências de reforçamento atuais</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i></p> <p>Pergunta aos outros participantes a respeito das contingências de reforçamento atuais, e posterior pergunta ao participante</p> |

Para os comportamentos-objetivo “identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos” e “identificar contingências atuais como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos” são propostas como condições facilitadoras um estudo de caso sobre um problema presente no centro de medida socioeducativa e uma solicitação para identificar a “queixa” e condições ambientais atuais e passadas que influenciam a apresentação do comportamento das pessoas envolvidas na situação-problema. Nas Tabela 5.8 e 5.9 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 6.

Tabela 5.8

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 6

| Unidade de Ensino 6 – Atividade 1 | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio repertório | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Comportamentos verbais apresentados pela comunidade acerca do comportamento do indivíduo | Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio repertório | Ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, observado, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento | Exercício sobre análise do ambiente atual do encontro e variáveis que influenciam comportamento os apresentados pelo indivíduo | Realizar a análise do ambiente atual em que os participantes estão se comportando | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de a clareza do ambiente em que o indivíduo se comporta favorece identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da observação do ambiente em que o próprio indivíduo se comporta |
| Ambiente no qual o indivíduo está exposto | | Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente no qual o próprio indivíduo está se comportando | | <i>Critério de desempenho:</i> Clareza do ambiente atual que os participantes estão se comportando | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de da observação do ambiente em que o próprio indivíduo se comporta, e posterior pergunta ao participante |
| Repertório de observação do ambiente no qual o indivíduo está exposto | | | | | |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | | | | |

Tabela 5.9

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 6

| Unidade de Ensino 6 – Atividade 2 | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Identificar estímulos antecedentes para o próprio comportamento | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Concepção de estímulo antecedente</p> <p>Estímulos antecedentes para os próprios comportamentos</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Identificar estímulos antecedentes para os próprios comportamentos</p> | <p>Estímulos antecedentes para os próprios comportamentos, identificados</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> <p>Aumento da clareza dos determinantes ambientais do comportamento</p> <p>Aumento da clareza sobre comportamento como interação do indivíduo com o meio</p> | <p>Debate sobre estímulos antecedentes de um comportamento</p> <p>o</p> <p>Estudo de caso sobre uma pessoa que apresenta “medida negativa sobre os próprios comportamentos”</p> | <p>Descrever estímulos antecedentes de um comportamento</p> <p>Identificar estímulos antecedentes que favorecerem a apresentação do comportamento no estudo de caso</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca de estímulos do ambiente que favorecem a apresentação do comportamento analisado</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a clareza sobre os estímulos antecedentes de comportamentos favorecem o autoconhecimento</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de estímulos antecedentes para o comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de estímulos antecedentes para o comportamento, e posterior pergunta ao participante</p> |

Para o comportamento-objetivo da Unidade de Ensino 6, “identificar estímulos antecedentes para o próprio comportamento”, foi proposto como condição facilitadora de aprendizagem um debate sobre estímulos antecedentes de um comportamento e estudo de caso sobre uma pessoa que apresenta “medida negativa sobre os próprios comportamentos”. Diante disso, os participantes deverão apresentar como respostas “descrever estímulos antecedentes de um comportamento” e “identificar estímulos antecedentes que favorecerem a apresentação do comportamento no estudo de caso”. Nas Tabelas 5.10 e 5.11 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 7.

Tabela 5.10

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 7

| Unidade de Ensino 7 – Atividade 1 | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos | | | | | |
| Estímulos reforçadores positivos para o comportamento do indivíduo | Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos | Estímulos reforçadores positivos para os próprios comportamentos, discriminados | Apresentação sobre estímulos consequentes de um comportamento | Descrever estímulos consequentes de um comportamento | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a clareza dos reforçadores positivo para o próprio comportamento favorece o autoconhecimento e exposição a contextos que o indivíduo tenha acesso a tais reforçadores |
| História de vida do indivíduo | | | um comportamento | Descrever estímulo reforçador positivo | |
| Concepção de estímulo reforçador | | | Exame sobre estímulo reforçador positivo | Identificar estímulos reforçadores positivos que favorecerem a apresentação do comportamento no estudo de caso | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de reforçadores positivos para o comportamento |
| Grau de controle de estímulos reforçadores sobre seu próprio comportamento | | Aumento da probabilidade de autoconhecimento o | | | |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | Aumento da probabilidade de se expor a contextos que o indivíduo tem acesso aos reforçadores | Estudo de caso e questionamento sobre consequências que mantêm o comportamento (estímulos reforçadores positivos) | <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca dos reforçadores positivos que mantêm o comportamento | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de reforçadores positivos para o comportamento, e posterior pergunta ao participante |

Tabela 5.11

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 7

| Unidade de Ensino 7 – Atividade 2 | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva | Identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento | Reforçadores negativos para o próprio comportamento, identificados | Exame sobre estímulo reforçador negativo | Descrever estímulo reforçador negativo | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a clareza dos reforçadores negativos para o próprio comportamento favorece o autoconhecimento |
| Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa | | Aumento da probabilidade de amenizar estímulo aversivo | Estudo de caso e questionamento sobre consequências que mantêm o comportamento (estímulos reforçadores negativos) | Identificar reforçadores negativos que favorecerem a apresentação do comportamento no estudo de caso | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de reforçadores negativos para o comportamento |
| Grau de controle de estímulos reforçadores negativos sobre seu próprio comportamento | | Aumento da probabilidade de remover estímulo aversivo | | | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de reforçadores negativos para o comportamento, e posterior pergunta ao participante |
| Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento | | | | <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca dos reforçadores negativos que mantêm o comportamento apresentado | |
| Estímulo reforçador negativo para o comportamento do indivíduo | | Aumento da probabilidade de autoconhecimento | | | |
| Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo | | Diminuição da probabilidade de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento | | | |

Na Unidade de Ensino 7 dois comportamentos são propostos como objetivos de aprendizagem, são eles “discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos” e “identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento”. Como condições facilitadoras de aprendizagem, foi proposto a apresentação sobre estímulos consequentes de um comportamento, o exame acerca de estímulo reforçador positivo e estímulo reforçador negativo, assim como também um estudo de caso e questionamento sobre consequências que mantêm o comportamento (estímulos reforçadores positivos e negativos). As condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 8 estão apresentadas nas Tabelas 5.12 e 5.11.

Tabela 5.12

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 8

| Unidade de Ensino 8 – Atividade 1 | | | | Atividade de ensino | |
|---|---|--|---|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Diferentes formas de o indivíduo ser valorizado | Identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima | Valorização do indivíduo identificada como uma das formas de desenvolver autoestima | Exame acerca de valorização social | Apresentar exemplos de valorização social | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que identificar valorização do indivíduo como forma de desenvolver autoestima aumenta a probabilidade de avaliar valorização que recebe do meio social |
| Interação do indivíduo com a comunidade verbal | | Aumento da probabilidade de avaliar valorização que recebe do meio social | Apresentação de caso em que pessoa é valorizada em diferentes contextos e desvalorizada em outros | Identificar condições em que a pessoa do estudo de caso foi valorizada e desvalorizada | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de identificar valorização do indivíduo como forma de desenvolver autoestima aumenta a probabilidade de avaliar valorização que recebe do meio social |
| Baixa clareza sobre condições que influenciam o desenvolvimento da autoestima | | Aumento da probabilidade de identificar o quanto a valorização social que o indivíduo recebe influencia na medida que o indivíduo atribui a si | | Relacionar valorização social com a possibilidade de desenvolver autoestima | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de valorização do indivíduo como forma de desenvolver autoestima e posterior pergunta ao participante |

Tabela 5.13

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 8

| Unidade de Ensino 8 – Atividade 2 | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe | | | | | |
| Clareza de que atenção que o indivíduo recebe do meio social pode ser sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como adequado pelos agentes de controle | Identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe | Contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas | Vídeo de uma interação social na qual indivíduo é valorizado por seus pares | Avaliar interação social que indivíduo é valorizado socialmente | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a clareza das contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe aumenta a probabilidade de compreender influência da comunidade verbal sobre a medida que atribui a si mesmo |
| Atenção social que o indivíduo recebe | Aumento da probabilidade de clareza sobre quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo | Aumento da probabilidade de clareza sobre quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo | Pergunta sobre situações vivenciadas que adolescentes foram valorizados socialmente | Relacionar comportamentos apresentados com atenção que recebe do meio social | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe |
| Medida atribuída ao indivíduo pelo seu próprio comportamento | Aumento da clareza sobre contingências de reforçamento que está exposto na interação com o ambiente social | Aumento da clareza sobre contingências de reforçamento que está exposto na interação com o ambiente social | | Relacionar avaliação que recebe do meio social com a própria avaliação que faz sobre si | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, e posterior pergunta ao participante |
| Concepção de contingências de reforçamento | | | | <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca dos comportamentos que apresenta e que são valorizados pelo meio social | |

“Identificar que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima” e “identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe” são os comportamentos-objetivo selecionados para a Unidade de Ensino 8. Para o primeiro comportamento, foram planejadas como condições facilitadoras de aprendizagem um exame acerca de valorização social e apresentação de caso em que pessoa é valorizada em diferentes contextos e desvalorizada em outros. Na Tabela 5.14 e 5.15 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 9.

Tabela 5.14

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 9

| Unidade de Ensino 9 – Atividade 1 | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Caracterizar regras que governam o próprio comportamento | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Concepção de comportamento governado por regras</p> <p>Comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo</p> <p>Variáveis que influenciam a apresentação de comportamentos</p> <p>Descrições apresentadas pela comunidade verbal</p> | <p>Caracterizar regras que governam os comportamentos</p> | <p>Regras que governam o próprio comportamento, caracterizadas</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliar regras que governam o próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de ficar sob controle da contingência atual que o indivíduo está vivenciando</p> | <p>Apresentação sobre comportamento governado por regras</p> <p>Discussão de caso sobre comportamento governado por regras</p> <p>Exercício de identificação de um comportamento apresentado por si que se mantém sob controle de regras</p> | <p>Descrever comportamento governado por regras</p> <p>Avaliar no estudo de caso regras que influenciam o comportamento apresentado pelo indivíduo</p> <p>Identificar em sua história de vida a apresentação de comportamento sob controle de regras</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Coerência entre a regra e o próprio comportamento governado por ela</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a clareza de regras que governam o próprio comportamento aumenta a probabilidade de avaliar sua função</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de regras que governam o próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de regras que governam o próprio comportamento, e posterior pergunta ao participante</p> |

Tabela 5.15

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 9

| Unidade de Ensino 9 – Atividade 2 | | Atividade de ensino | |
|--|---|---|---|
| Comportamento-objetivo | | | |
| Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora |
| <p>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Regras que governam o comportamento do indivíduo</p> | <p>Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos</p> | <p>Função das regras que têm governado os próprios comportamentos, avaliadas</p> <p>Aumento da probabilidade de sensibilidade do indivíduo às contingências atuais</p> <p>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzam reforços positivos para o próprio comportamento</p> | <p>Exame sobre possíveis funções que as regras podem assumir no controle do próprio comportamento, tais como discriminativa, motivacional, condicional ou alteradora de função</p> <p>(Exemplo de regras: “quando um filho valoriza sua mãe/avó, ele sustenta a família”, “sou burro e não nasci para estudar” etc)</p> <p>Solicitação para que avaliem a regra que governa o próprio comportamento descrita no exercício anterior</p> |
| | | | Resposta do aprendiz |
| | | | Consequência planejada |
| | | | <p><i>Em caso de resposta correta:</i></p> <p>Indicação de que a avaliação de regras que governam o próprio comportamento diminuiu a probabilidade de seguir regras que não produzem estímulos reforçadores para si</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i></p> <p>Consequência informativa positiva e pergunta a respeito da função das regras que governam o próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i></p> <p>Pergunta aos outros participantes a respeito da função das regras que governam o próprio comportamento, e posterior pergunta ao participante</p> |

Os comportamentos-objetivo selecionados para a Unidade de Ensino 9 são “caracterizar regras que governam o próprio comportamento” e “avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos”. Para o segundo comportamento, respectivamente, foram planejadas como condições facilitadoras de aprendizagem o exame sobre possíveis funções que as regras podem assumir no controle do próprio comportamento, tais como discriminativa, motivacional, condicional ou alteradora de função (Exemplo de regras: “quando um filho valoriza sua mãe/avó, ele sustenta a família”, “sou burro e não nasci para estudar” etc) e a solicitação para que avaliem a regra que governa o próprio comportamento descrita no exercício anterior. Na Tabela 5.16 é apresentada a condição de ensino planejada para a Unidade de Ensino 10.

Tabela 5.16

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 10

| Unidade de Ensino 10 – Atividade 1 | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Observar os próprios comportamentos, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Comportamentos verbais apresentados pela comunidade sobre o comportamento do indivíduo ao longo de sua história de vida Comportamentos apresentados pelo indivíduo Repertório de observação Variáveis que influenciam a apresentação de comportamentos | Observar os próprios comportamentos, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental | Próprios comportamentos observados, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento Aumento da probabilidade de autoconhecimento Aumento da probabilidade de controle sobre o próprio comportamento Aumento da probabilidade de previsão do próprio comportamento Aumento da probabilidade de manejar variáveis para mudança de comportamento | Roleplay de situação problema de uma briga Questionamento sobre situação problema que o próprio indivíduo vivenciou e quais variáveis o influenciaram | Identificar variáveis que influenciaram apresentação do comportamento na história representada no roleplay Identificar variáveis que influenciaram apresentação do próprio comportamento <i>Critério de desempenho:</i> Correção das variáveis que influenciaram o próprio comportamento | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a identificação de variáveis que influenciam o próprio comportamento aumenta a probabilidade de manejá-las para alterar o comportamento <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de variáveis que influenciam o próprio comportamento <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de variáveis que influenciam o próprio comportamento, e posterior pergunta ao participante |

A condição de ensino planejada para o comportamento-objetivo “observar os próprios comportamentos, de modo a aumentar a clareza sobre o próprio repertório comportamental” envolve um *roleplay* de situação problema de uma briga e questionamento sobre situação problema que o próprio indivíduo vivenciou e quais variáveis o influenciaram. Nas Tabelas 5.17 e 5.18 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 11.

Tabela 5.17

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 11

| Comportamento-objetivo | | | Unidade de Ensino 11 – Atividade 1 | | | Atividade de ensino | | |
|--|---|---|---|--|--|---------------------|--|--|
| Conceituar o que são critérios de desempenho para medidas de comportamentos | | | | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada | | | |
| <p>Concepção de critérios de desempenho</p> <p>Baixa clareza de variáveis consideradas para mensuração que o indivíduo faz sobre o próprio repertório comportamental</p> | <p>Caracterizar critérios de desempenho</p> | <p>Critérios de desempenho caracterizados</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar os próprios critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para se avaliar</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliar os próprios critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para se avaliar</p> | <p>Apresentação do que são critérios de desempenho</p> <p>Apresentação de um estudo de caso no qual o indivíduo está medindo o próprio comportamento sob controle de alguns critérios de desempenho</p> | <p>Caracterizar critérios de desempenho</p> <p>Identificar critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca dos critérios de desempenho utilizados pelo indivíduo do estudo de caso</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a caracterização de critérios de desempenho aumenta a probabilidade de identificar os próprios critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para se avaliar</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de critérios de desempenho</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de critérios de desempenho, e posterior pergunta ao participante</p> | | | |

Tabela 5.18

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 11

| Unidade de Ensino 11 – Atividade 2 | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Sentimentos relativos à autoavaliação apresentados pelo indivíduo</p> <p>Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Baixa clareza dos critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> | <p>Caracterizar critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> | <p>Critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento, caracterizados</p> <p>Aumento da clareza de quais critérios está sob controle para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliação da coerência dos critérios para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> | <p>Apresentação de uma situação-problema vivenciada pela coordenadora do grupo, de como atribuiu medida ao próprio comportamento e quais critérios identifica que ficou sob controle</p> <p>Questionamento aos participantes de uma situação em que atribuíram medida ao próprio comportamento e sob controle de quais critérios avaliam que tenham ficado</p> | <p>Identificar critérios que a coordenadora do grupo pode ter ficado sob controle para atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Descrever situação que atribuiu medida ao próprio comportamento e quais critérios considerou para isso</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca dos critérios de desempenho utilizados pelo indivíduo para medir o próprio comportamento</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a caracterização de critérios de desempenho utilizados para atribuir medida ao próprio comportamento aumenta a probabilidade de avaliar a coerência dos critérios para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito de critérios de desempenho utilizados para atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de critérios de desempenho utilizados para atribuir medida ao próprio comportamento, e posterior pergunta ao participante</p> |

Na Unidade de Ensino 11 os comportamentos-objetivo selecionados foram “conceituar o que são critérios de desempenho para medidas de comportamentos” e “caracterizar critérios que o indivíduo utiliza para atribuir medida ao próprio comportamento”. Para o segundo comportamento, respectivamente, foram planejadas como condições facilitadoras a apresentação de uma situação-problema vivenciada pela coordenadora do grupo, de como atribuiu medida ao próprio comportamento e quais critérios identifica que ficou sob controle, assim como também o questionamento aos participantes de uma situação em que atribuíram medida ao próprio comportamento e sob controle de quais critérios avaliam que tenham ficado. Nas Tabelas 5.19 e 5.20 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 12.

Tabela 5.19

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 12

| Unidade de Ensino 12 – Atividade 1 | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|--|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Conceituar o que são valores | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Concepção de valores</p> <p>Interação social com a comunidade verbal</p> | <p>Conceituar o que são valores</p> | <p>Valores caracterizados</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar os próprios valores</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar valores dos indivíduos que o próprio indivíduo interage</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliar os próprios valores</p> | <p>Exame do que constitui os valores de um indivíduo</p> <p>Exame da diferença entre objetivos e valores de um indivíduo</p> <p>Apresentação de um relato de caso no qual no discurso do indivíduo são apresentados valores</p> | <p>Descrever o que são valores de um indivíduo</p> <p>Descrever os valores do indivíduo identificados no estudo de caso</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca do conceito de valores e dos valores do indivíduo apresentados em estudo de caso</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a conceituação de valores aumenta a probabilidade de identificar os próprios valores</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito do que são valores</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito do que são valores, e posterior pergunta ao participante</p> |

Tabela 5.20

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 12

| Unidade de Ensino 12 – Atividade 2 | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| Comportamento-objetivo | | | Atividade de ensino | | |
| Caracterizar os próprios valores | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| <p>Conceito de valores estabelecido</p> <p>Baixa clareza acerca dos próprios valores</p> <p>Interação social com a comunidade verbal</p> | <p>Caracterizar os próprios valores</p> | <p>Próprios valores caracterizados</p> <p>Aumento da probabilidade de tomar decisões baseadas no que é valoroso para o próprio indivíduo</p> <p>Aumento da probabilidade de se engajar em contextos que são valorosos para o próprio indivíduo</p> | <p>Apresentação de alguns valores da coordenadora do grupo</p> <p>Questionamento acerca dos próprios valores dos indivíduos</p> | <p>Descrever os próprios valores</p> <p>Avaliar se as escolhas realizadas ao longo da vida estão na direção dos próprios valores</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca de descrição dos próprios valores</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a caracterização dos próprios valores aumenta a probabilidade de avaliar os próprios valores e as próprias escolhas</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta a respeito dos próprios valores do indivíduo</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito de seus próprios valores, e posterior pergunta ao participante</p> |

“Conceituar o que são valores” e “caracterizar os próprios valores” são os comportamentos selecionados para serem ensinados na Unidade de Ensino 12. Para o primeiro comportamento, respectivamente, as condições facilitadoras propostas são o exame do que constitui os valores de um indivíduo, o exame da diferença entre objetivos e valores de um indivíduo e a apresentação de um relato de caso no qual no discurso do indivíduo são apresentados valores. As respostas a serem apresentadas pelos participantes envolvem descrever o que são valores de um indivíduo e descrever os valores do indivíduo identificados no estudo de caso. Na Tabela 5.21 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 13.

Tabela 5.21

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 13

| Unidade de Ensino 13 – Atividade 1 | | Atividade de ensino | | | | |
|---|---|---|---|---|--|------------------------|
| Comportamento-objetivo | | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Caracterizar princípios básicos do comportamento, como recurso para manejar o próprio comportamento | | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada | |
| Possibilidade de aperfeiçoar o próprio repertório comportamental | Caracterizar princípios básicos do comportamento, como recurso para manejar o próprio comportamento | Princípios básicos do comportamento caracterizados para manejar o próprio comportamento | Apresentação de um comportamento entendido no senso comum como “disfuncional” | Realizar análise funcional do comportamento | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a caracterização dos princípios básicos do comportamento aumenta a probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos | |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | Aumento da probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos | Aumento da probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos | Questionamento acerca das variáveis que mantêm | Identificar estímulos antecedentes para o comportamento | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta da caracterização de princípios básicos do comportamento, como recurso para manejar o próprio comportamento | |
| Clareza de comportamentos a serem desenvolvidos | Aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos | Aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos | Questionamento acerca de formas de intervenção para alterar o comportamento | Identificar estímulos consequentes para o comportamento | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito dos princípios básicos do comportamento, e posterior pergunta ao participante | |
| Diferentes formas de intervenção sobre o comportamento | Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que mantêm o comportamento | Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que mantêm o comportamento | | Propor intervenção para alterar o comportamento | | |
| Acesso a recursos para desenvolver comportamentos | | | | <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca de análise funcional do comportamento e proposição de intervenção | | |

Para o comportamento-objetivo “caracterizar princípios básicos do comportamento, como recurso para manejar o próprio comportamento” foram planejadas como condições facilitadoras a apresentação de um comportamento entendido no senso comum como “disfuncional”, questionamento acerca das variáveis que o mantém e questionamento acerca de formas de intervenção para alterar o comportamento. O critério de desempenho apresentado pelos participantes envolve a correção acerca de análise funcional do comportamento e proposição de intervenção para modificar o comportamento. Na Tabela 5.22 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 14.

Tabela 5.22

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 14

| Unidade de Ensino 14 – Atividade 1 | | Atividade de ensino | |
|---|---|---|--|
| Comportamento-objetivo | | Atividade de ensino | |
| Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos | Contingências que produzem determinados comportamentos produtivos, estabelecidas | Apresentação de um exemplo de estabelecimento de contingências para desenvolvimento de comportamento |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar | |
| Clareza de comportamentos a serem desenvolvidos | | Aumento da probabilidade de sentimentos de satisfação | Questionamento acerca de um comportamento a ser aprimorado |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | Aumento da probabilidade de sentimentos de autoestima | Exame acerca de criação de contingências para desenvolvimento de comportamento |
| Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | Aumento da probabilidade de sentimentos coerentes, com base no repertório do indivíduo e condições em que está exposto, de autoestima | Solicitação para que participantes estabeleçam uma condição para desenvolvimento de comportamento |
| Recursos disponíveis para desenvolver comportamentos | | Ampliação do repertório comportamental | |
| Resposta do aprendiz | Consequência planejada | | |
| <p>Analisar contingências estabelecidas para desenvolvimento de comportamento</p> <p>Identificar comportamento a ser aprimorado</p> <p>Criar contingências para desenvolvimento de comportamentos</p> <p><i>Critério de desempenho:</i> Clareza no estabelecimento de contingência para alteração de comportamento viável</p> | <p><i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a caracterização dos princípios básicos do comportamento aumenta a probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos</p> <p><i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta acerca do estabelecimento de contingências para desenvolvimento de comportamentos produtivos</p> <p><i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito do estabelecimento de contingências para desenvolvimento de comportamentos produtivos</p> | | |

O comportamento-objetivo a ser desenvolvido na Unidade de Ensino 14 é “estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos”. Como condições facilitadoras de aprendizagem foram propostas a apresentação de um exemplo de estabelecimento de contingências para desenvolvimento de comportamento, questionamento acerca de um comportamento a ser aprimorado, exame acerca de criação de contingências para desenvolvimento de comportamento e solicitação para que participantes estabeleçam uma condição para desenvolvimento de comportamento. As respostas a serem apresentadas pelos participantes são analisar contingências estabelecidas para desenvolvimento de comportamento, identificar comportamento a ser aprimorado e criar contingências para desenvolvimento de comportamentos. Nas Tabelas 5.23 e 5.24 são apresentadas as condições de ensino planejadas para a penúltima unidade, a Unidade de Ensino 15.

Tabela 5.23

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 15

| Unidade de Ensino 15 – Atividade 1 | | | | Atividade de ensino | |
|---|---|--|---|--|---|
| Comportamento-objetivo | | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz | Consequência planejada |
| Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida | | | | | |
| Próprio repertório comportamental Condições que o indivíduo foi exposto ao longo da vida Contextos que o indivíduo se expôs para desenvolvimento de repertório comportamental | Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida | Próprio repertório comportamental avaliado a partir das condições que o indivíduo foi exposto ao longo da vida Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar Aumento da probabilidade de avaliar-se com base em critérios de desempenho coerentes | Proposição para que os participantes listem condições da própria vida que foram importantes para seu desenvolvimento Questionamento acerca de quanto as condições de vida influenciaram o desenvolvimento do próprio repertório comportamental | Listar condições que indivíduo avalia que foram importantes em sua história de vida Apresentar condições que o indivíduo avalia que foram importantes em sua história de vida Relacionar condições que indivíduo vivenciou durante a história de vida com o próprio repertório comportamental <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca da influência da história de vida sobre os comportamentos apresentados pelo indivíduo | <i>Em caso de resposta correta:</i> Indicação de que a avaliação do próprio repertório a partir das condições de vida que o indivíduo vivenciou aumenta a probabilidade de se avaliar com critérios de desempenho coerentes <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta acerca da influência das condições de vida que o indivíduo foi exposto e o próprio repertório comportamental <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito da influência da história de vida sobre o repertório comportamental do indivíduo |

Tabela 5.24

Condições de ensino planejadas para a Unidade de Ensino 15

| Unidade de Ensino 15 – Atividade 2 | | Atividade de ensino | | |
|--|--|--|---|---|
| Comportamento-objetivo | | Atividade de ensino | | |
| Avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual | | | | |
| CSA | CR | CSC | Condição facilitadora | Resposta do aprendiz |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | Avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual | Grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual, avaliados | Exame acerca de repertório comportamental do indivíduo e comportamentos apresentados em diferentes ambientes | Descrever comportamento escolhido para ser aprimorado |
| Repertório atual do indivíduo | | | | Descrever grau de coerência entre comportamento apresentado e repertório atual |
| Coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual do indivíduo | | Aumento da probabilidade de avaliar-se com base em critérios de desempenho coerentes | Questionamento acerca do comportamento escolhido anteriormente para ser aprimorado (apresentação do comportamento x repertório comportamental desenvolvido) | Descrever variáveis que podem interferir no grau de qualidade com que o comportamento pode ser apresentado |
| | | | | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Indicação de que a avaliação do grau de coerência entre o comportamento apresentado e o repertório atual aumenta a probabilidade de se avaliar com critérios de desempenho coerentes |
| | | | | <i>Em caso de resposta incompleta:</i> Consequência informativa positiva e pergunta acerca do grau de coerência entre comportamento apresentado e repertório comportamental atual |
| | | | | <i>Em caso de resposta incorreta:</i> Pergunta aos outros participantes a respeito do grau de coerência entre os comportamentos apresentados e o repertório comportamental atual |
| | | | | <i>Critério de desempenho:</i> Correção acerca do exame entre coerência do comportamento apresentado e repertório comportamental atual |

Os comportamentos-objetivos selecionados para o penúltimo encontro foram “avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida” e “avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual”. As condições de ensino planejadas para o primeiro comportamento, respectivamente, foram a proposição para que os participantes listem condições da própria vida que foram importantes para seu desenvolvimento e questionamento acerca de quanto as condições de vida influenciaram o desenvolvimento do próprio repertório comportamental. Por fim, a Unidade de Ensino 16 será o último do programa para desenvolver a classe geral “avaliar-se”. Neste encontro, nenhum comportamento-objetivo foi selecionado, uma vez que as atividades serão relativas ao encerramento da unidade de ensino e *feedbacks* acerca das condições de ensino e as aprendizagens realizadas durante a intervenção.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi elaborar um programa de contingências para desenvolver a classe geral “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage”⁵ em adolescentes e jovens em conflito com a lei. Para isso, foram selecionados comportamentos-objetivo com base no estudo de caracterização da classe geral realizado anteriormente. A partir da análise dos componentes dos comportamentos selecionados, isto é, classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes, foi possível propor a sequência dos comportamentos a serem ensinados, bem como planejar diferentes condições de ensino para aprendizagem desse repertório para adolescentes em conflito com a lei, população que de modo geral apresenta uma avaliação negativa sobre si e baixa clareza acerca das possibilidades de desenvolvimento de repertório (Bordignon-Luiz, Parapinski, & Ormeno, 2022; Souza, 2021). A programação de contingências para desenvolvimento da classe geral “avaliar-se” contribui para que esse repertório seja ensinado em diferentes contextos (não apenas no contexto socioeducativo com jovens e adolescentes), o que favorece que a medida que os indivíduos atribuem a si seja coerente com o próprio

⁵ O nome da classe geral de comportamento será apresentado nas outras partes do texto como “avaliar-se”, a fim de garantir concisão ao texto.

repertório e contextos que vivenciaram ao longo da vida, além disso que novos comportamentos (produtivos) possam ser desenvolvidos no repertório dos indivíduos.

O programa de contingências para desenvolvimento da classe geral de comportamento “avaliar-se” é composto por 16 unidades de ensino. Destas, 14 unidades de ensino têm como objetivo o desenvolvimento dos 24 comportamentos-objetivo selecionados com base na caracterização dessa classe geral e do repertório do público-alvo. De modo geral, adolescentes em privação de liberdade costumam ser bastante participativos nas atividades propostas, tendo em vista que a participação em grupo pode ser muito reforçadora, dado que estão privados de contato social com diferentes pessoas (Machado et al., 2020; Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz, & De Luca, 2022). Dessa forma, ainda que neste estudo tenha sido realizada a estruturação do programa de ensino considerando 16 unidades de ensino e 24 comportamentos-objetivo, essa proposta pode ser alterada com base na necessidade do público-alvo e na própria avaliação de aprendizagem realizada ao longo dos encontros, o que demonstra que uma unidade de ensino pode ser composta por mais de um encontro.

A função da primeira unidade de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” em adolescentes e jovens em conflito com a lei é desenvolver vínculo, caracterizar o repertório inicial dos participantes e estabelecer o contrato de funcionamento do grupo. Os adolescentes muitas vezes não têm clareza da função do trabalho de psicólogas(os), nesse sentido é importante caracterizar as decorrências da participação de um grupo de Psicologia e qual sua natureza. Destaca-se, contudo, que não basta que o jovem compreenda para que serve o grupo, mas também que seja desenvolvida uma relação de confiança, o que contribui para seu engajamento nas atividades e maior eficiência das intervenções (Saltori, Parapinski, & Bordignon-Luiz, 2022). Tal relação de confiança pode ser compreendida como o desenvolvimento de uma relação reforçadora, o que envolve a escuta não punitiva (possibilidade de se colocar em vulnerabilidade) que contribui para o relato da história de vida e sentimentos de forma isenta ou com baixo grau de censura (Silveira & Guenzen, 2012; Wielenska, 2012). Em um grupo que tem objetivo desenvolver repertório de “avaliar-se”, as atividades planejadas envolvem relatos sobre os próprios comportamentos apresentados e contextos no qual se desenvolveu, isto é, o compartilhamento da própria história de vida. Dessa forma, é relevante que o vínculo entre os participantes e também com a coordenadora do grupo esteja bem estabelecido. Para que essa relação seja desenvolvida é necessário promover contingências para o estabelecimento do vínculo (Saltori, Parapinski, & Bordignon-Luiz, 2022). Sendo assim, ainda que seja objetivo do primeiro encontro desenvolver

esse repertório, nos outros encontros esse objetivo também estará presente, uma vez que é fundamental para que os objetivos do programa de ensino sejam concretizados.

Ainda que o encontro seja realizado em formato de grupo, o que pode ser considerado como um benefício aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, uma vez que estão privados de liberdade e restritos de contato social, intensificado ainda mais no período de pandemia (Machado et al., 2020), o repertório dos adolescentes será desenvolvido, medido e avaliado de forma individual. As atividades planejadas para ensino dos comportamentos selecionados como objetivos de aprendizagem (comportamentos-objetivo), o que envolve condições facilitadoras, resposta a ser apresentada pelo aprendiz e consequências a serem apresentadas pela coordenadora serão realizadas para cada participante do grupo. Assim, é possível compreender o repertório atual de cada participante, como o repertório foi alterado a partir das contingências de ensino desenvolvidas e que contingências devem ser criadas para desenvolvimento de repertório, se necessário.

Um dos objetivos do primeiro encontro também se refere a caracterizar o repertório dos adolescentes e jovens acerca da classe geral de comportamento “avaliar-se”. Tal caracterização possibilita verificar se a população tem o repertório necessário para participar do programa de ensino ou se adaptações devem ser realizadas (Cortegoso & Coser, 2016). Caso a partir da identificação do repertório dos participantes seja identificado que eles apresentem um repertório mais sofisticado que o previsto, é possível começar o programa de ensino com exigências maiores do que o planejado anteriormente. Por outro lado, caso a população não apresente o repertório mínimo (comportamentos intermediários iniciais do programa de ensino) para participar do programa, será necessário propor comportamentos mais simples (menor grau de complexidade) e arranjar condições de ensino para ensiná-los (Cortegoso & Coser, 2016). Tal arranjo diminui a probabilidade de que os participantes “fracassem”, ou seja, não apresentem os comportamentos estabelecidos como necessários.

A classe geral de comportamento “avaliar-se” é bastante complexa. Para possibilitar que o repertório seja desenvolvido de forma completa, comportamentos mais complexos, isto é, classes de comportamento mais abrangentes, foram selecionados como comportamentos-objetivo do programa de ensino. A partir dessa compreensão e da mensuração de linha de base do repertório dos participantes, pode ser necessário que comportamentos mais simples sejam selecionados do estudo de caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”, de modo a diminuir lacunas no ensino desse comportamento. Para isso, novas condições de ensino, o que envolve condições facilitadoras, respostas do aprendiz e consequências a serem apresentadas, devem ser propostas pelo programador de ensino.

O trabalho em grupo pode contribuir para que os adolescentes possam ensinar uns aos outros os comportamentos-objetivo por meio de modelos. Quando um adolescente compartilha sobre a sua história de vida ou se expõe as condições de ensino planejadas pode aumentar a probabilidade de que os outros adolescentes também o façam. Além disso, podem dar *feedback* ao repertório apresentado pelo colega e contribuir para seu desenvolvimento. No estudo produzido por Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz e De Luca (2022), cujo objetivo foi desenvolver a classe geral “comportar-se assertivamente”, os autores identificaram que no decorrer dos encontros, diante da apresentação de comportamentos de um colega, os outros adolescentes passaram a apresentar consequências para o comportamento dele, contribuindo para que o repertório fosse apresentado com maior grau de sofisticação pelo outro adolescente e aumentando sua clareza sobre o que constitui um repertório assertivo em dada situação. Além das decorrências do desenvolvimento do comportamento-objetivo do encontro, tal interação aumenta a probabilidade de desenvolvimento de vínculo entre os próprios adolescentes e autonomia em relação à própria participação em contextos de intervenção com diferentes profissionais durante o cumprimento de medida socioeducativa.

A depender da gestão, práticas profissionais e atividades realizadas em um centro de socioeducação, esse local pode se tornar uma “instituição total” (Machado & Gonçalves, 2015). Tais instituições realizam práticas para controlar um grupo de indivíduos, produzem isolamento social e a “mortificação do eu”, uma vez que são realizadas ações para tornar os indivíduos semelhantes (como roupas pré-determinadas, corte de cabelo, horário regado para certas atividades), relações desequilibradas de poder, e como consequência favorecem a diminuição da “autoestima” e da própria noção da identidade do indivíduo (Goffman, 1961/2001; Machado & Gonçalves, 2015; Melo & Souza, 2015). Atividades para desenvolver uma medida crítica e ao mesmo tempo coerente sobre si e também que oportunize aos jovens o desenvolvimento de repertórios e interações sociais genuínas são justificadas, portanto, como relevantes, especialmente devido o público-alvo se encontrar na fase de desenvolvimento denominada adolescência. Tal objetivo vai ao encontro das propostas descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990), que propõe que durante o cumprimento de medida socioeducativa sejam oportunizadas condições para responsabilização dos jovens e também para desenvolvimento de repertório.

O desenvolvimento do repertório “avaliar-se” não garante que o adolescente ao retornar a sua realidade após o cumprimento de medida socioeducativa deixe de praticar atos infracionais. Afinal, os determinantes do comportamento infracional, assim como de outros comportamentos, não estão “no indivíduo” (Skinner, 1953/2003), mas no próprio ambiente

com o qual ele interage, sendo exposto a diferentes condições como moradias inapropriadas, cultura do consumo, desigualdade social brasileira etc. (Assis & Constantino, 2005; Nunes, Andrade & de Moraes, 2013). Ainda assim, tal classe de comportamento pode contribuir para que o adolescente participe de outros contextos em que poderia avaliar que “não tinha direito” de participar e tenha acesso a diferentes reforçadores. Tal relação está caracterizada na dissertação de Freitas (2018), em seu relato é identificado que entrar em contato com a Biblioteca Pública do Paraná, ao realizar atividades de leitura de livros e jogos de xadrez, contribuiu para que ocupasse novos espaços, sentisse pertencente a esses locais e desenvolvesse novos repertórios valiosos para si. Outros jovens, no entanto, não tiveram a mesma oportunidade que Freitas. Nesse sentido, oportunizar um programa de ensino de ensino para desenvolver a classe de comportamento “avaliar-se” pode favorecer o desenvolvimento de comportamentos que esses jovens não teriam contato em outro ambiente, uma vez que costumam ser estigmatizados e excluídos socialmente.

A raça dos indivíduos, a estigmatização social e vivência nas periferias da cidade, longe dos centros urbanos, são algumas variáveis descritas por Freitas (2018) para que locais como a Biblioteca Pública do Paraná não sejam um contexto em que adolescentes e jovens em conflito com a lei frequentemente corriqueiramente. Essas variáveis, entendidas como de risco, contribuem para que não se construa a noção de pertencimento com certos ambientes e, conseqüentemente, não se desenvolvam comportamentos que são oportunizados por meio da interação com certos locais (Souza, 2021). Adolescentes e jovens em conflito com a lei são, em sua maioria, negros e pertencentes a classes sociais baixas (Brasil, 2017) e, portanto, podem ser expostos ao racismo de raça e classe, processo que favorece que o indivíduo se sinta inferior aos demais e seja privado de reconhecimento social (Souza, 2021). A clareza dessa perspectiva demonstra a relevância de que nas unidades de ensino do programa de contingências para desenvolver a classe geral “avaliar-se”, as atividades planejadas sejam orientadas para discussão de temas relacionados a classe social e a raça dos adolescentes e os seus impactos na noção de “avaliar-se” que atribuem a si.

O retrato da criminalidade e do perigo no Brasil é representado por um jovem negro. Enquanto do adolescente branco de classe média e alta não se supõe a apresentação do comportamento infracional, ao “menor infrator”, como é reconhecido o jovem negro no Brasil (ainda que o termo não seja adequado), atribui-se a culpa pelos crimes ocorridos (Ribeiro & Banelli, 2017). Os comportamentos desses jovens são justificados por meio de uma concepção individual e de psicopatologia (“psicopata”, “sociopata” ou “transtorno de personalidade antissocial”), desconsiderando-se o contexto social que vivenciam e, conseqüentemente, os

fatores de risco que estão expostos para seu desenvolvimento (Gallo & Williams, 2005). Os diferentes discursos que são construídos pela população e pelo Estado repercutem na avaliação que fazem de si próprios (Bordignon-Luiz, Parapinski & Ormeno, 2022) e podem dificultar que esse jovem se reconheça como sujeito de direito, tal como garantido a essa população desde a década de 1990 com o ECA. Sendo assim, as discussões que envolvem a caracterização das variáveis que determinam a apresentação dos próprios comportamentos devem considerar as perspectivas de classe, raça e gênero.

As atividades propostas para ensino dos comportamentos-objetivo selecionados para esse programa de ensino de modo geral são em formato de discussão, exame coletivo ou compartilhamento da própria história de vida. O formato planejado vai de encontro ao modelo proposto em sala de aula, que muitas vezes envolve um conteúdo expositivo (Madeira, 2015). Ao realizar o planejamento de um programa de ensino é necessário considerar o repertório dos participantes, isto é, do público-alvo (Cortegoso & Coser, 2016). Adolescentes e jovens em conflito com a lei, de modo geral, apresentam uma relação que é pouco reforçadora com o ambiente escolar, uma vez que foram ao longo da vida excluídos desse contexto, dado as características da realidade brasileira (Gallo & Williams, 2005). De modo geral, o ensino nesse contexto é desenvolvido com o aluno apresentando comportamentos mais “passivos” (Botomé & Rizzon, 1997), em geral de muita escuta e pouca participação. No programa de contingências para desenvolver a classe geral “avaliar-se”, no entanto, as atividades propostas são planejadas considerando a participação dos adolescentes, exame crítico de conceitos, compartilhamento de suas percepções, exame de sua história de vida e a própria análise de contingência de comportamentos apresentados por outros indivíduos. Nesse sentido, as próprias atividades podem contribuir para uma medida mais positiva em relação ao próprio comportamento, uma vez que o adolescente passa a se expor a novas condições e se torna mais protagonista de sua história e do contexto em que está interagindo.

Nas atividades propostas, novamente, diferente de atividades expositivas, geralmente em formato de sala de aula, a coordenadora também irá participar e compartilhar acerca de suas experiências. Essa exposição contribui para a diminuição da relação de poder entre a coordenadora e demais participantes, além de fornecer um modelo aos jovens acerca de relato de sentimentos e história de vida e oportunizar que todos sejam protagonistas do programa de ensino (e.g., Parapinski, Souza, Bordignon-Luiz, & De Luca, 2022). Quando a/o coordenador(a) participa “ao lado” dos indivíduos da intervenção em grupo, ela(e) também se torna um participante e essa exposição pode favorecer o potencial terapêutico da intervenção (Bechelli & Santos, 2005).

Ter clareza dos estímulos antecedentes do comportamento-objetivo favorece que condições de ensino que se assemelham à realidade do participante do programa de ensino sejam construídas ou propostas. As condições facilitadoras de aprendizagem podem ser constituídas por estímulos que são mais fáceis de serem percebidos pelo participante, o que favorece que as respostas comecem a ficar sob controle desses estímulos (De Luca, 2013; Mattos, 2001). Para o comportamento-objetivo “relacionar autoestima com concepção mentalista para explicação de comportamentos” (Tabela 5.3), por exemplo, uma das condições facilitadoras envolve a apresentação de frases sobre autoestima como causa de comportamento, frases estas que são apresentadas corriqueiramente no cotidiano das pessoas e possivelmente entre os próprios adolescentes e jovens. Dessa forma, é aumentada a probabilidade de que os adolescentes fiquem sob controle desses estímulos antecedentes para o comportamento-objetivo e o apresentem em sua realidade, na interação com outras pessoas.

As respostas a serem apresentadas pelos participantes do programa de ensino para desenvolver a classe geral “avaliar-se” estão relacionadas a própria resposta do comportamento-objetivo. Por meio dela, é possível identificar se o participante do programa se tornou capaz de apresentar o comportamento-objetivo, caracterizar o critério de desempenho de dada resposta e estabelecer as consequências para a resposta apresentada (De Luca, 2013). Quando as respostas apresentadas pelo aprendiz são públicas, aumentam a probabilidade de o programador de ensino consequenciar as respostas apresentadas e identificar se o participante aprendeu a apresentar certa resposta (De Luca, 2013). Na Tabela 5.10 é apresentada a relação comportamental e condições de ensino planejadas para o comportamento-objetivo “discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos”. A resposta apresentada para esse comportamento é “discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos”, que pode ser apresentado de maneira privada. Para a condição de ensino, no entanto, as respostas especificadas envolvem “descrever estímulos consequentes de um comportamento”, “descrever estímulo reforçador positivo” e “identificar estímulos reforçadores positivos que favorecem a apresentação do comportamento no estudo de caso”, respostas que devem ser apresentadas verbalmente e dessa forma viabilizam a compreensão da coordenadora/programadora verificar o grau de correção de apresentação de comportamento.

Nas atividades propostas para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo estão estabelecidas diferentes consequências. Tais consequências podem ser de três naturezas: (a) em caso de resposta correta, será realizada a indicação de que o repertório apresentado pelo participante está adequado e apresentação da função desse repertório; (b) em caso de resposta incompleta, será apresentada uma consequência informativa e uma pergunta que possibilitará

o participante aprimorar seu desempenho; e (c) quando a resposta for incorreta, serão realizados questionamentos aos outros participantes e ofertada uma nova possibilidade para o participante apresentar sua resposta. Essas consequências, por serem imediatas e contingentes ao repertório apresentado pelo indivíduo, aumentam a probabilidade de eles aprimorarem seu repertório (Gusso, 2013) e diminuem a probabilidade de que os adolescentes se culpabilizem por não apresentarem certa resposta. Por meio dos *feedbacks* é provável que compreendam o que precisa ser alterado e se exponham a novas condições de ensino que oportunizem a apresentação de um repertório mais sofisticado (Botomé & Rizzon, 1997). Intervenções que apresentam consequências claras acerca do que precisa ser aprimorado contribuem para que o repertório do indivíduo seja aprimorado, além disso minimizam a possibilidade de o indivíduo considerar que ele é o “problema”. Adolescentes em conflito com a lei, por apresentarem um histórico negativo com a escola, costumam se descrever como “burros” (Bordignon-Luiz, Parapinski, & Ormeno, 2022), intervenções que criem condições de ensino adequadas, forneçam *feedbacks* claros e precisos, e ofereçam novas condições de ensino para apresentação do repertório, contribuem, portanto, para a mudança na própria medida que o indivíduo atribui a si em contextos de ensino e aprendizagem e aumentam a exposição futura dos adolescentes nesses contextos.

Durante o processo de ensino, nem sempre as consequências apresentadas para o comportamento do aprendiz podem ser reforçadoras. Dessa forma, para que no futuro seja aumentada a probabilidade de o comportamento-objetivo ser apresentado é necessário que outros tipos de consequências sejam apresentados durante o programa de ensino. Uma dessas consequências são as artificiais, cuja função é aumentar a probabilidade de que o comportamento seja apresentado e destacar que a resposta apresentada pelo aprendiz foi adequada (De Luca, 2013; Mattos, 2001). As consequências artificiais costumam ser eficientes para instalar o comportamento no repertório dos participantes, porém nem sempre para realizar a manutenção do comportamento no repertório do indivíduo. Sendo assim, é necessário que consequências naturais também sejam apresentadas no contexto de aprendizagem, a fim de favorecer a generalização do comportamento para outros contextos.

Os pressupostos da programação de ensino contribuem para que os rótulos atribuídos aos adolescentes em conflito com a lei sejam alterados. Em contextos de ensino, quando um indivíduo não apresenta um repertório para o qual condições de ensino foram planejadas, novas condições de ensino devem ser propostas, considerando que foram ineficazes para desenvolver o repertório dos participantes da intervenção (Kubo & Botomé, 2001). Dessa forma, a ênfase acerca de um comportamento não ter sido aprendido não recai sobre os aprendizes, mas se

refere ao próprio arranjo das condições de ensino. No programa de ensino para desenvolver a classe geral “avaliar-se”, caso os repertórios não sejam desenvolvidos, novas condições de ensino serão criadas até que seja identificado que o indivíduo aprendeu o comportamento, possivelmente pré-requisito de um comportamento mais complexo ou mais abrangente.

A proposição de um programa para desenvolver a classe geral “avaliar-se” constituída por 24 comportamentos-objetivo se diferencia dos demais programas ou treinamentos para desenvolver “autoestima”. Programas cujo objetivo é desenvolver “autoestima”, conforme identificado em uma revisão integrativa da literatura (Parapinski & De Luca, 2021), de modo geral apresentam ênfase em atividades e testes para medir a “autoestima” dos/as participantes da intervenção e não descrevem com clareza qual o objetivo dos encontros e que repertórios constituem o que é “autoestima”. Nesse sentido, o programa de ensino para desenvolver a classe geral “avaliar-se” pode ser entendido como um avanço que contribui não apenas para o desenvolvimento desse repertório em adolescentes e jovens em conflito com a lei, mas com diferentes populações que apresentem a necessidade de desenvolvimento desse comportamento. Tal contribuição é decorrência da própria área do conhecimento e tecnologia utilizada: a PCDC. Afinal, a PCDC considera que o ponto de partida das intervenções são as necessidades sociais do público-alvo, que favorecem a compreensão do comportamento que ao ser desenvolvido (e apresentado na situação-problema) contribui para a resolução de um dado problema. As atividades de ensino, por meio dessa concepção, são apenas um meio (uma situação artificial construída) para que tal repertório seja desenvolvido e contribua assim para minimização de sofrimento da população e aumento da qualidade de vida (Botomé, 1985; Cortegoso & Coser, 2016; De Luca, 2013).

Outras contribuições são realizadas a partir da programação de ensino. Uma delas é que a clareza acerca dos comportamentos-objetivo permite medir o repertório dos aprendizes, propor novas condições de ensino e avaliar a eficiência da intervenção (Cortegoso & Coser, 2016; De Luca, 2013). Na socioeducação, conforme identificado em uma revisão integrativa da literatura, é comum que a avaliação do repertório dos participantes ocorra especialmente por meio de relato dos indivíduos (Parapinski & Bordignon-Luiz, 2022), o que dificulta verificar o grau de aprendizagem dos participantes, uma vez que o relato pode estar sob controle de diferentes variáveis, como a própria aprovação das/os coordenadores de grupo ou terapeutas. Com relação às intervenções desenvolvidas especificamente por analistas do comportamento nesse contexto, é comum que sejam realizadas medidas acerca do desenvolvimento do repertório dos participantes, porém tais medidas ocorrem especialmente antes e após a intervenção (Bordignon-Luiz & Parapinski, 2022), o que dificulta identificar quais condições

de ensino poderiam ser aprimoradas. Quando há clareza dos comportamentos-objetivos do programa de ensino é aumentada a probabilidade de que medidas sejam realizadas para verificar quão eficientes as intervenções estão sendo ou não para desenvolver os comportamentos, logo medidas frequentes podem ser realizadas e permitem aprimorar o programa de ensino.

O programa de ensino proposto neste estudo para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” pode ser entendido como uma contribuição inicial, uma vez que ainda podem ser descritas as atividades para medir os comportamentos-objetivo e o tipo de delineamento a ser utilizado. Ainda assim, favorece a compreensão de quais comportamentos podem ser desenvolvidos em um programa de ensino, seu sequenciamento e qual a natureza das condições de ensino a serem realizadas, o que envolve a especificação de condições de aprendizagem, resposta do participante e consequências planejadas (Tabelas 5.2 a 5.24) a partir da própria caracterização do comportamento (estímulos antecedentes, resposta e estímulos consequentes). A clareza acerca da ordem de ensino dos comportamentos, a natureza dos comportamentos-objetivo e das condições de ensino aumenta a probabilidade de ensino dessa classe de comportamento, especialmente (mas não apenas) com adolescentes e jovens em conflito com a lei, o que aumenta a probabilidade de que as pessoas apresentem medidas coerentes com o próprio repertório comportamental e apresentem comportamentos que aumentem a probabilidade de acesso a diferentes reforçadores e contribuam, em algum grau, para a diminuição da vulnerabilidade social vivenciada por essa população. Ainda assim, é importante ter clareza de que a caracterização da classe geral “avaliar-se” e a proposição inicial de um programa de ensino é uma forma de lidar apenas com um dos problemas que essa população vivencia. É necessário que outras pesquisas sejam desenvolvidas com essa população, sob controle da relevância social e científica, isto é, o aumento da qualidade de vida e diminuição do sofrimento por eles vivenciado e a construção de condições de uma sociedade que favoreça o acesso a reforçadores a todas as pessoas e não apenas as classes mais privilegiadas.

Referências

- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Barbosa, M. Y. d. S. G. (2018). *Estigmatização dos adolescentes em conflito com a lei: uma análise a partir do programa televisivo “Balanço Geral”*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

- Bechelli, L. P. d. C., & Santos, M. A. d. (2005). O terapeuta na psicoterapia de grupo. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 13(2), 249-254.
- Bordignon-Luiz, F., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 329-346.
- Bordignon-Luiz, F., & Parapinski, R. T. (2022). Análise do Comportamento e Socioeducação: Contribuições para a atuação com adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 386–399. <https://doi.org/10.18761/DH00023.jan22>
- Bordignon-Luiz, F., Parapinski, R. T., & Ormeno, G. R. (2022). *A importância da caracterização de necessidades sociais na proposição de objetivos de intervenção com grupos de adolescentes na socioeducação*. [Capítulo de livro aceito para publicação].
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*.
- Botomé, S. P. (1996) Seqüenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: alguns critérios. Não publicado.
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1), 7-34.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília.
- Campos, C. C. G., & Souza, S. J. (2003). Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(1), 12-21.
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2016). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. São Carlos (SP): EDUFSCar.
- Costa, C. R. B. S. F. & Assis, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Freitas, R. d. A. J. (2018). *Prisões e Quebradas: o campo em evidência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. d. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Goffman, E. (1961/2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

- Gusso, H. L. (2013). *Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & dos Santos Carmo, J. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 12(1), 82-102, <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/761/365>
- Kubo, O. M., & Botomé S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Machado, E. B. L. A., & Gonçalves, C. F. (2015). Encarceramento como política social de combate às drogas: um estudo sobre second codes no julgamento dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 117, 313-332.
- Machado, G. de O., Parapinski, R. T., Greca, M. A., Moreira, G. H., Santos, C. dos, Almeida, N. F. da S d., Rossoni, Y. O., Silva, A. S. d., & Bordignon-Luiz, F. (2020). Socioeducação em tempos de Covid-19: atuação da Psicologia com grupos de adolescentes. *Cadernos de PsicologiaS*, 1, 1-12.
- McCracken, G. (2007). Cultura e Consumo: Uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo. *Revista de administração de empresas*, 47(1), 99-115. <http://dx.doi.org/10.1590/S003475902007000100008>
- Madeira, M. C. (2015). Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1, p. 36015-36029.
- Matos, M. A. (2001) Análise de contingências do aprender e do ensinar. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. In: E. S. de Alencar (Org.), 4ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Melo, T. A., & Souza, E. M. (2015). A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: histórias vividas. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 18(3), 349-370. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2019015>
- Nunes, M. C. A., Andrade, A. G. S., & de Moraes, N.A. (2013). Adolescentes em Conflito com a Lei e Família: Um estudo de revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 6(2), 144-156. doi: <https://doi.org/10.4013/ctc.2013.62.07>
- Parapinski, R. T. & Bordignon-Luiz, F. (2022). *Caracterização de Estudos sobre Adolescentes Brasileiros em Conflito com a Lei: uma revisão sistemática* [Manuscrito em preparação].
- Parapinski, R. T. & De Luca, G. G. (2021). Intervenções para Desenvolvimento de Autoestima: Uma revisão integrativa da literatura. In: *51ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira*

de Psicologia. Ciência e Cuidado na Construção do Mundo Pós-pandemia. Online: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1, p. 1-783.

- Parapinski, R. T., Souza, A. S., Bordignon-Luiz, F., & De Luca, G. G. (2022). Avaliação de um programa para desenvolver comportamento assertivo em adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 400–420. <https://doi.org/10.18761/DH41465>
- Saltori, G. C., Parapinski, R. T., & Bordignon-Luiz, F. B. (2022). *Desenvolvimento de vínculo entre psicólogas(os) e adolescentes em privação de liberdade: uma proposta de comportamentos organizados em âmbitos de abrangência*. [Capítulo de livro aceito para publicação].
- Santana, F., Silva, A., Almeida, C. P., & Correia, F. R. (2014). A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas. *Aporia*, 1(1), 20-29.
- Silveira, J. M. d., & Guezen, L. d. C. (2013). Intimidade na relação terapêutica: Uma caracterização da palavra por terapeutas analítico-comportamentais. *Psicologia e Argumento*, 31(74), 547-559. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.074.AO09>
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Wielenska, R. C. (2012). O papel da relação terapeuta-cliente para a adesão ao tratamento e à mudança comportamental. Em: N. B. Borges & F. A. Cassas. *Clínica analítico-comportamental aspectos teóricos e práticos*. Artmed.

IV

DISCUSSÃO GERAL

O presente estudo teve como objetivo caracterizar a classe geral de comportamentos “avaliar-se de forma fidedigna com base no próprio repertório comportamental e nas contingências de reforçamento passadas e atuais que incidiram sobre o próprio comportamento de modo a aprimorar os comportamentos e o contexto com o qual interage⁶” e elaborar um programa de contingências para desenvolver tal repertório em adolescentes e jovens em privação de liberdade. Com base nisso, dois estudos foram realizados, o primeiro teve como objetivo a caracterização da classe geral “avaliar-se” a partir de três obras selecionadas como fonte de informação. O segundo estudo, por sua vez, apresentou como objetivo a construção de um programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”. Por meio dos resultados alcançados, é possível aumentar a probabilidade de que adolescentes e jovens em conflito com a lei, população que se encontra em vulnerabilidade social (Fogaça, 2015; Gallo & Williams, 2005), situação que não envolve apenas a renda dos indivíduos, mas também interações deficitárias com o ambiente escolar, familiar e com a sociedade de modo geral (Souza, 2021), apresentem uma medida mais promissora sobre si, com base na compreensão de sua história de vida (contingências que incidiram sobre o próprio comportamento). Além disso, que aumentem a clareza acerca dos critérios que utilizam para medir o próprio repertório e possam criar, em alguma medida, contingências para desenvolvimentos de comportamentos de valor para si e para a comunidade com a qual interagem.

A autoestima, de modo geral, é entendida como a avaliação que o indivíduo faz de si (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003), tal avaliação é entendida (equivocadamente) como a medida que o indivíduo atribui sobre si mesmo (Botomé & Rizzon, 1997). A classificação de “baixa”, “média” ou “elevada” autoestima pode se aproximar de uma perspectiva “fatalista”, o que pouco auxilia para o desenvolvimento do repertório do indivíduo, uma vez que a ênfase apresentada é especialmente no repertório atual, desconsiderando, muitas vezes, o contexto no qual o indivíduo se desenvolveu. Por meio dessa perspectiva, a ênfase está naquilo que o indivíduo é, e tal medida contribui apenas para uma qualificação de seu repertório, o que não favorece o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e diminui a

⁶ O nome da classe geral de comportamento será apresentado nas outras partes do texto como “avaliar-se”, a fim de garantir concisão ao texto.

probabilidade de que avalie o repertório e identifique o que precisa ser aprimorado (Botomé & Rizzon, 1997).

As medidas que os indivíduos atribuem a si nem sempre são coerentes com o próprio repertório, pois os indivíduos podem apresentar baixo grau de conhecimento sobre si e ficar mais sob controle de medidas apresentadas por outros indivíduos, por exemplo, que nem sempre são fidedignas. Essa noção de autoestima pouco contribui para que o indivíduo altere as contingências às quais está exposto. No caso dos adolescentes que se avaliam como “burros” ou “que não nasceram para estudar” (e.g., Bordignon-Luiz, Parapinski, & Ormeno, submetido; Cardoso & Fonseca, 2019), por exemplo, não fica claro em seu relato o tipo de interação que apresentavam com o contexto escolar, o que envolve características de ensino, interação com professores e colegas, recursos disponíveis etc. A caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”, como o próprio nome já sugere, amplia a noção do que pode ser compreendido como “autoestima” e favorece que a ênfase não esteja na medida que o indivíduo atribui sobre si (e.g., “burro”), ainda que seja um repertório relevante, mas que compreenda que aspectos do ambiente influenciam a apresentação de tal comportamento, o que é importante para si mesmo (isto é, a identificação dos próprios valores) e participe de contextos que se aproxime de tais valores e desenvolva repertórios relevantes. A caracterização da classe geral contribui, portanto, para a mudança da própria concepção do que é “autoestima”, tal como proposto neste estudo como “avaliar-se”, como esse repertório pode ser compreendido como um comportamento, quais comportamentos constituem essa classe geral e quais os graus de abrangência desses comportamentos.

Além da concepção “fatalista” contribuir para que a medida que o indivíduo atribui a si seja enfatizada e outros critérios sejam desconsiderados, outras variáveis, ao tratar do repertório de “avaliar-se” em vez de “autoestima”, podem ser examinadas. Dentre elas, a própria noção de comportamento, o grau de fidedignidade da avaliação do indivíduo sobre si e os critérios de desempenho que os indivíduos utilizam para medir o próprio repertório. Adolescentes e jovens em conflito com a lei, a partir da interação com o ambiente, podem ser ensinados desde cedo que são inferiores (Souza, 2021). Contudo, tal inferioridade é enfatizada, de modo geral, por critérios mentalistas, como se existisse algo dentro do indivíduo que o tornasse “criminoso” ou “antissocial” (Gallo & Williams, 2005; Skinner, 1953/2003). Quando um indivíduo identifica, no entanto, que os comportamentos são apresentados a partir da interação com o meio, é aumentada a probabilidade de que ele caracterize o que determina seu repertório, quais contextos contribuíram para que tal repertório fosse desenvolvido e possibilita que esse indivíduo tenha maior grau de controle sobre essas variáveis.

No que se refere ao grau de fidedignidade da avaliação do indivíduo sobre si e os critérios que ele utiliza para se avaliar, se tais comportamentos foram desenvolvidos no repertório dessa população, é provável que a medida que atribui a si seja decorrente das próprias consequências que o comportamento produz, e menos provável que se compare com outras pessoas que apresentam uma história de vida diferente da sua e com acesso a diversos recursos. Além disso, é aumentada a probabilidade de que o indivíduo fique sob controle de contingências atuais que vivencia e não apenas de regras que foram construídas socialmente. O desenvolvimento da classe geral “avaliar-se”, nesse sentido, contribui para que adolescentes e jovens em privação de liberdade apresentem maior clareza do que é relevante para si mesmo, ou seja, contribui para o desenvolvimento do repertório de autoconhecimento e também possibilita que as escolhas a serem realizadas por esses indivíduos se aproximem daquilo que é importante para si e para as pessoas com quem interagem.

A caracterização da classe geral de comportamento viabilizou que um programa de ensino, ainda a ser aprimorado, fosse desenvolvido. De modo geral, os programas ou treinamentos para desenvolvimento de autoestima apresentam ênfase em atividades, que muitas vezes estão distantes do objetivo geral (o “ponto de partida” parecem ser as atividades) e na testagem do repertório de “autoestima” dos indivíduos, o que envolve a identificação do “grau” de autoestima apresentado pelos indivíduos, como “baixa”, “média” ou “alta” (Parapinski & De Luca, 2021). Além disso, é comum que a realidade ao qual os indivíduos interagem não seja considerada, sendo enfatizados os comportamentos encobertos do indivíduo, como sentimento e pensamento, em detrimento da clareza de quais estímulos ambientais produzem determinadas respostas. O programa de ensino elaborado no presente estudo, no entanto, apresenta como ênfase os comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos no repertório dos aprendizes, e a partir disso foram propostas atividades para desenvolver esses repertórios.

Assim como criticado por Botomé (1985), as atividades de ensino são apenas um meio para desenvolvimento de comportamentos, e são os próprios comportamentos que orientam o planejamento de atividades de ensino e não o contrário. Tais atividades de ensino não são constituídas apenas por condições facilitadoras de aprendizagem, mas também são descritas as respostas serem apresentadas pelos aprendizes e consequências a serem apresentadas pela programadora/coordenadora do programa de ensino. Essa noção de condição de aprendizagem, apresentada por pesquisadores da Análise do Comportamento e, especialmente da programação de ensino, viabiliza identificar se os indivíduos aprenderam os comportamentos-objetivo e, se verificado que não aprenderam, que novas condições de ensino sejam propostas para

desenvolver o repertório dos participantes (Cortegoso & Coser, 2016; Kubo & Botomé, 2001). A descrição de um programa de ensino para desenvolver a classe de comportamento “avaliar-se”, ainda que com contribuições iniciais, aumenta a probabilidade de que intervenções sejam desenvolvidas com adolescentes e jovens em privação de liberdade e, conseqüentemente, que essa população desenvolva tal repertório e tenha acesso a diferentes reforçadores. Como decorrência da participação de um grupo para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se”, se o programa for eficiente e eficaz (e.g., De Luca, 2013), é possível que os adolescentes tenham maior clareza dos determinantes de seu comportamento, da própria história de contingências que incidiram sobre os próprios comportamentos, da influência da comunidade verbal para apresentação e mensuração de comportamentos e da avaliação do próprio repertório comportamental. Esse repertório favorece que os adolescentes e jovens tomem decisões com base naquilo que é importante para si e participem de contextos que possam desenvolver repertórios que favoreçam maiores benefícios para si e para outras pessoas que interagem com ele/ela.

Apesar das contribuições do programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” para adolescentes e jovens em conflito com a lei, como a aproximação de uma condição de sujeito de direito, como proposto no ECA (Brasil, 1990), a intervenção pode ser compreendida ainda como de reabilitação (Botomé & Stédille, 2015). Afinal, os danos produzidos pela realidade do indivíduo e a sociedade do consumo, desigual e preconceituosa continuarão a existir. Ainda que o adolescente compreenda a sua história de vida e os determinantes para apresentação do comportamento, por exemplo, continuará a estar exposto e interagindo com pessoas que descrevem, por exemplo, que “bandido bom é bandido morto” ou que ele ou ela se comporta dessa forma porque tem “personalidade antissocial”, isto é, falas que enfatizam que o “problema” está no indivíduo e não na condição ambiental. Para isso, além de intervenções com os adolescentes que sofrem o impacto desse preconceito e desigualdade social, é necessário também realizar intervenções mais macro, que envolvem mudanças culturais. Ainda assim, o programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” vai ao encontro das propostas de Holland (1978) que destacou a necessidade de que psicólogas(os) criem condições para que a população atendida, nesse caso os adolescentes e jovens em privação de liberdade, participem do manejo de contingências que controlam os próprios comportamentos, de modo a diminuir as relações de poder que tais indivíduos estão expostos.

Sugere-se que o programa de ensino para desenvolver a classe geral de comportamento “avaliar-se” seja aplicado e que seja avaliada sua eficiência, isto é, se contribuiu para o

desenvolvimento dos comportamentos-objetivo no repertório dos participantes no contexto de ensino (De Luca, 2013). Além disso, é necessário descrever o delineamento experimental a ser utilizado e as atividades que serão realizadas para mensurar a aprendizagem. Embora ainda existam ajustes e complementações a serem realizados, a proposição do programa de ensino contribui para que intervenções sejam desenvolvidas com adolescentes e jovens em privação de liberdade, de modo a contribuir para o desenvolvimento de um comportamento de valor (Cortegoso & Coser, 2016), nesse caso o de “avaliar-se”. Como decorrências, o indivíduo pode participar de novos contextos, manejar o próprio ambiente e desenvolver comportamentos que para ele/ela ou para sua comunidade são importantes. Em síntese, a clareza do que constitui o repertório “avaliar-se” e a aplicação de um programa para adolescentes e jovens em conflito com a lei pode contribuir para que essa população se torne mais autônoma em relação à própria vida e possa manejar o ambiente com o qual interage, em uma direção mais promissora.

Referências

- Bordignon-Luiz, F., Parapinski, R. T., & Ormeno, G. R. (2022). *A importância da caracterização de necessidades sociais na proposição de objetivos de intervenção com grupos de adolescentes na socioeducação*. [Capítulo de livro aceito para publicação].
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*.
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1), 7-34.
- Botomé, S. P., & Stédile, N. L. R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas*. Centro Paradigma Ciências do Comportamento.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília.
- Cardoso, P. C. & Fonseca, D. C. (2019). Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, 31(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2016). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. São Carlos (SP): EDUFSCar.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fogaça, F. F. S. (2015). *Avaliação de Habilidades Sociais de Adolescentes em Conflito com a Lei em Interações com Familiares e Amigos: Uma análise de metacontingências*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos.

- Gallo, A. E. & Williams, L. C. d. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 163-174. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1978.11-163>
- Kubo, O. M., & Botomé S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Parapinski, R. T. & De Luca, G. G. (2021). Intervenções para Desenvolvimento de Autoestima: Uma revisão integrativa da literatura. In: *51ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ciência e Cuidado na Construção do Mundo Pós-pandemia*. Online: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1, p. 1-783.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

REFERÊNCIAS

- Abdel-Khalek, A. M. (2016). *Introduction to the psychology of self-esteem*. In: F. Holloway (Ed.), *Self-esteem: Perspectives, influences, and improvement strategies* (pp. 1-23). Nueva York, NY: Nova Science Publisher.
- Alberto, M. D. F. P. d., Almeida, D. R. d., Dória, L. C., Guedes, P. C., Sousa, T. R. d. & França, W. L. P. d. (2008). O Papel do Psicólogo e das Entidades Junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 558-573.
- Andrade, E. R., & De Souza, E. R. (2010). Autoestima como expressão de saúde mental e dispositivo de mudanças na cultura organizacional da polícia. *Psicologia Clínica*, 22(2), 179-195.
- Andrade, E. R., Souza, E. R. de, & Minayo, M. C. d. S. (2009). Intervenção visando a auto-estima e qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 275-285.
- Andrade, P. G., & Cardoso, F. S. (2018). Marcadores de vulnerabilidade presentes no trajeto social de jovens em cumprimento de liberdade assistida em decorrência do tráfico de drogas. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 6(2), 445-485.
- Andrews, B. (1998). Self-Esteem. *The Psychologist*, 11(7), 339–342.
- Baum, W. M. (2019). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução (2a ed)*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 163–176. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.163>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 1(14), 12–37. <https://doi.org/10.1093/schbul/1.14.12>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97. doi: <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Bonalume, B. C., & Jacinto, A. G. (2019). Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. *Revista Katálysis*, 22(1), 160-170. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p160>

- Borges, M. M. (1998). Carolina Martuscelli Bori e a UnB. *Psicologia USP*, 9(1), 101-104.
- Bordignon-Luiz, F., Parapinski, R. T., & Ormeno, G. R. (2022). *A importância da caracterização de necessidades sociais na proposição de objetivos de intervenção com grupos de adolescentes na socioeducação*. [Capítulo de livro aceito para publicação].
- Botomé, S. P. (1975). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objeto de ensino. Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1977) Atividades de ensino e objetivos comportamentais no ensino: no que diferem? Não publicado.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*.
- Botomé, S. P. (1987). *Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1996). Sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: alguns critérios. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes & U. Ziles (Orgs.) *Filosofia: diálogo de horizontes* (P. 685-708). Porto Alegre: EDIPUCRS. Caxias do Sul: EDUCS.
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 19-46. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130>
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1), 7-34.
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2001). *Explicitar condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento-objetivo*. Texto didático, não publicado, para o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2006). *Exercícios sobre a noção de variável*. Texto elaborado para uso didático em disciplinas derivadas e adaptados de vários textos didáticos ou de manuais de metodologia de pesquisa científica. Não publicado.

- Botomé, S. P. & Tossi, P. C. S. (2006). Desenvolvimento de comportamentos para orientar a formação de graduandos na atuação profissional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), 103-106.
- Botomé, S. P., & Stédile, N. L. R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas*. Centro Paradigma Ciências do Comportamento.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (1984). *In defense of self*. Association for Humanistic Psychology, 12–13.
- Brasil. (1927). *Decreto n. 17.943-A, 12 de outubro de 1927*. Código de Menores.
- Brasil. (1964). *Lei n. 4.513, 1o de dezembro de 1964*. Autoriza o poder judiciário a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.
- Brasil. (1979). *Lei n. 6697, 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília.
- Brasil. (2006). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conanda.
- Brasil. (2019). *Levantamento Atual Sinase 2017*. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the Top down: Self-Esteem and Self-Evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930126063>
- Campos, C. C. G., & Souza, S. J. (2003). Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(1), 12-21. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100003>
- Candelas, M. A. (2016). La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 95-106. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1417090915>
- Cardoso, P. C. & Fonseca, D. C. (2019). Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, 31(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>
- Carrara, K. & Zilio, D. (2013). O comportamento diante do paradigma behaviorista radical. *Revista brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2129>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chiesa, M. (1994). *Radical Behaviorism: the philosophy and the science*. Boston: Authors Cooperative.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2016). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. São Carlos (SP): EDUFSCar.
- Costa, C. R. B. S. F. & Assis, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81.
- Costa, M. A., Santos, M. P. G. d., Marguti, B., Pirani, N., Pinto, C. V. d., S., Curi, R. L. C., Ribeiro, C. C. & Albuquerque, C. G. d. (1990). *Vulnerabilidade social no brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Costa, M. C. L. & Oliveira, J. V. de. (2018). Vulnerabilidade social dos adolescentes em conflito com a lei em Boa Vista- Roraima. *Revista de Direito da Cidade*, 10(1), 33-77. doi: 10.12957/rdc.2018.29587
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freema.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cunha, C. C. & Boarini, M. L. (2010). A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 208-224.
- Donoso-Vázquez, T., Luna-González, E., & Velasco-Martínez, A. (2017). Relación entre autoestima y violencia de género. Un estudio con mujeres autóctonas y migradas en territorio español. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención social*, 7(12), 93-119.
- De Castro, N. M. (2017). “O meu objetivo de vida é agradar os outros”. *Um caso de baixa autoestima na perspectiva da Análise Comportamental Clínica*. (Monografia de pós-graduação). Instituto Brasileiro de Análise do Comportamento.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Del Priori, M. (2009). Crianças e adolescentes de ontem e de hoje. In H. Bocayuva & S. A. Nunes (Orgs.), *Juventudes, subjetivações e violências* (pp. 11-24). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Di Paula, A. & Campbell, J. D. (2002). Self-Esteem and Persistence in the Face of Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 711–724. doi: 10.1037//0022-3514.83.3.711
- Dolan, S. L. (2007). *Stress, Self-Esteem, Health and Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-Esteem. Enduring issues and controversies. In: Chamorro-Premuzic, T., von Stumm, S., & Furnhan,

- A. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*. (pp. 718-746). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- ErDOS, R., OLIVEIRA, A. C., & PICCOLOTO, N. (2011). Terapia Cognitivo-Comportamental no Acompanhamento Pré-cirúrgico e Pós-cirúrgico de Cirurgia Bariátrica. In Wainer, R; Piccoloto, & N; Pergher, G (Orgs). *Novas temáticas em terapia cognitiva*. Porto Alegre: Synopsis.
- Felicissimo, F. B., Ferreira, G. C. L., Soares, R. G., Silveira, P. S. & Ronzani, T. M. (2012). Estigma internalizado e autoestima: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1), 116-129.
- Francischini, R. & Campos, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *PSICO*, 36(3), 267-273.
- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Rev Psiq Clín.*, 38(5), 184-188.
- Fortes, L. S., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Almeida, S. S. & Ferreira, M. E. C. (2015). Autoestima, insatisfação corporal e internalização do ideal de magreza influenciam os comportamentos de risco para transtornos alimentares?. *Revista de Nutrição*, 28(3), 253-264. doi: <https://doi.org/10.1590/1415-52732015000300003>
- Fundação Nacional do bem-estar do Menor. (1974). *A experiência da Funabem na reeducação do menor de conduta anti-social*. Rio de Janeiro: Funabem.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. d. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Guerreiro, D. P. N. V. (2011). Necessidade psicológica de auto-estima/auto-crítica: relação com bem-estar e distress psicológico. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Guilhadi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: Orgs.: M. Z. d. S. Brandão, F. C. d. S. Conte, S. M. B. Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados.
- Guilhardi, H. J. (2007). *Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causas*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.
- Guilhardi, H. J. (2015). *Um pouco mais sobre autoestima*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.
- Guimarães, J. V. C. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes*. (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário ciências psicológicas, sociais e da vida.
- Gobitta, M. & Guzzo, R. S. L. (2001). Estudo Inicial do Inventário de Auto-Estima (SEI) Forma A. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 143-150.
- Goffman, E. (1961/2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352–387). Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press. doi: 10.1007 / 978-1-4684-8956-9_5
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver .
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. (pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1999). *Distinguished contributions in psychology. The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G. (2021). *Terapia de aceitação e compromisso: o processo e a prática da mudança consciente*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Heatherton, T. F. & Wyland, C. (2003). Assessing self-esteem. In S. Lopez and R. Snyder, (Eds). *Assessing positive psychology* (pp. 219-233). Washington, DC: APA.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 163-174. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1978.11-163>
- Homant, R. J. (1984). Employment of Ex-Offenders: the role of prisonization and self-esteem. *Journal of wender Counseling, Services & Rehabilitation*, 8(3), 5-23.
- Hutz, C. S. & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação psicológica*, 10(1), 41-49.
- Ito, P. C. P., Gobitta, M. & Guzzo, R. S. L. (2007). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 143-153.
- James, W. (1895). *The Principles Of Psychology*. New York: Dover Publications.
- Jimenez, L., & Frassetto, F. A. (2015). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 404-414. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p404>
- Kawasaki, H. N. (2013). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimentos de comportamentos da classe “caracterizar comportamentos-objetivo” a profissionais de uma organização não governamental do campo da Educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1950/1971). *Princípios de Psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori e Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder.
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento*

de decomposição de comportamentos complexos. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(4), 481-494.
- Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & Carmo, J. d. S. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 82-102.
- Kohlenberg, R.J., & Tsai, M. (1991/2006). *Psicoterapia Analítica Funcional: Criando Relações Terapêuticas Intensas e Curativas*. Trad. Org. R.R. Kerbauy. Santo André, SP: Esetec.
- Kubo, O. M., & Botomé S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2011) Aspectos cuja variação precisa ser considerada no exame dos componentes de um comportamento de um organismo. Material usado em aulas da Linha de pesquisa Análise do Comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.
- Kzryzanovski, A. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da intervenção do analista do comportamento sobre processos comportamentais em organizações*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Lampreia, C. (1992). *As Propostas Anti-Mentalistas no Desenvolvimento Cognitivo: Uma Discussão de seus Limites*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Lavoie, R. (2012). Self-esteem: the cause and effect of success for the child with learning differences. *Para Post*, 10(1).
- Lazzeri, F. (2013). Sobre o conceito de comportamento: alguns breves comentários. *Revista brasileira de Análise do Comportamento*, 9(2), 107-112. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i2.2402>
- Lila, M. S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59, 11-17.
- Lorenzo, F. M. (2013). *Características das classes de comportamentos referidas em proposições acerca do conceito de “eu” na Análise do Comportamento como contribuição para o conhecimento de interações humana em aprendizagens, desenvolvimento e organizações*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Luiz, F. B. (2013). *Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de história derivadas de documentos oficiais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

- Luiz, F. B. & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 329-346.
- Luk, C. L., & Bond, M. H. (1992). Explaining Chinese self-esteem in terms of the self-concept. *Psychology: An International Journal of Psychology in the Orient*, 35(3), 147-154.
- Lysaker, P. H., Tsai, J., Yanos, P., & Roe D. (2008). Associations of multiple domains of self-esteem with four dimensions of stigma in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 98(1-3), 194-200.
- Macedo, C. M. V. & Andrade, R. G. N. (2012). Imagem de si e Autoestima: a construção da subjetividade no grupo operativo. *Psicologia em pesquisa*, 6(1), 74-82.
- Machado, E. B. L. A., & Gonçalves, C. F. (2015). Encarceramento como política social de combate às drogas: um estudo sobre second codes no julgamento dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Criminas*, 117, 313-332.
- Machado, J. C., Zappe, J. G. & Dias, A. C. G. (2020). Relações entre autoestima, autoeficácia e percepções sobre a escola em adolescentes em conflito com a lei. *Revista da SPAGESP*, 21(1), 6-20.
- Marçal, J. V. S. (2010). Behaviorismo Radical e Prática Clínica. In: A. K. C. R. de- Faria & colaboradores. *Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso*. (pp. 31-48). Porto Alegre: Artmed.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marrone, D. B. D., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2019). O Uso de Escalas Psicológicas para Avaliar Autoestima. *Avaliação Psicológica*, 8(3), 229-238. doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1803.15982.02>
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 66(2), 82-99.
- Martínez, B. I. V., Roselló, J., & Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueña: eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 35-61.
- Martínez, I. & García, J. F. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Maruschi, M. C., Estevão, R. & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum Press.

- Matos, M. A. (1995). Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Bernard Rangé (org) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial Psy.
- Matos, M. A. (1999). Controle de estímulo condicional, formação de classes conceituais e comportamentos cognitivos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 159- 178.
- Matos, M. A. (2001) Análise de contingências do aprender e do ensinar. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. In: E. S. de Alencar (Org.), 4ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Mendez, E. G. (2000). Adolescentes y responsabilidad penal: un debate latinoamericano. *Cuadernos de doctrina y jurisprudencia penal*, 6(10), 261-275.
- Millenson, J. R. (1967) *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Ed de Brasília.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (2016). *Caderno de Orientações Técnicas Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília.
- Monteiro, S. M. F. & Guimarães, C. A. (2019). Abordagem clínica perante desequilíbrio da autoestima. *Perspectivas em Psicologia*, 23(2), 160-178.
- Monteiro, V. (2010). Promoção do Autoconceito e Auto Estima através de um Programa de Leitura a Par. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 147-155.
- Moreira, G. S. X., Neufeld, C. B. & Almeida, S. S. (2017). Adaptação transcultural do programa “Everybody’s Different” para a promoção da autoestima em adolescentes: processo de tradução para português do Brasil. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(3), 99-118. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n3p99-118>.
- Mruck, C. (1998) . *Auto-estima: Investigación, teoría y práctica* . Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nale, N. (1998). Programação de Ensino no Brasil. O Papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301.
- Nascimento, A. R. & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação em Psicologia*, 21(1), 39-54: doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i1.46287>
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2002). Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2), 285-297.
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), 69–75. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.004>
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2016). Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido. *Psico-USF*, 21(3), 609-622.

- Paixão, R. F., Patias, N. D., & Dell’Aglio, D. D. (2018). autoestima e Sintomas de Transtornos Mentais na Adolescência: Variáveis Associadas. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 34, 1-8. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34436>
- Parapinski, R. T. & Luiz, F. B. (2022). Caracterização de estudos acerca de adolescentes em conflito com a lei brasileiros: uma revisão integrativa. [Manuscrito em preparação].
- Parapinski, R. T., Souza, A. S., Bordignon-Luiz, F., & De Luca, G. G. (2022). Avaliação de um programa para desenvolver comportamento assertivo em adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 400–420. <https://doi.org/10.18761/DH41465>
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com adolescentes Portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos Médico*, 25(5-6), 174-179.
- Pessoa, A. S. G., Coimbra, R. M., Noltemeyer, A., & Bottrell, D. (2017). The applicability of hidden resilience in the lives of adolescents involved in drug trafficking. In D. D. Dell’Aglio, & S. H. Koller (Eds.), *Vulnerable children and youth in Brazil* (pp. 247-260). New York: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-65033-3_16
- Pinto, P. U. (2019). Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolver comportamento “apresentar feedback para promover comportamentos seguros em organizações”. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Quiles, M. J. & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Ribeiro, R. M., Bragiola, J. V. B., Eid, L. P., Ribeiro, R. d. C. H. M., Sequeira, C. A. d. C., & Pompeo, D. A. (2020). Impacto de uma intervenção através do Facebook para fortalecimento da autoestima em estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 28, e3237. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3215.3237>.
- Rodrigues, B. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da atuação de um terapeuta analítico-comportamental derivadas a partir de um manual de psicoterapia analítico-funcional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Rodrigues, M. E. & Gurgel, P. R. H. (2017). Entrevista com o Prof João Cláudio Todorov. *Revista de Educação Educare et Educare*, 12(25), 1-6.
- Ribeiro, I. G. S., & Benelli, S. J. (2017). Jovens negros em conflito com a lei e o racismo de Estado. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 5(1), 245-262.
- Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Russell, B. (1956). *A perspectiva científica*. São Paulo/SP: Nacional.

- Sala, F. G. & Collado, A. G. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial Intervention* 22, 1-5.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6(4), 375–393. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00012-4](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00012-4)
- Sampaio, A. A. S. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima, C., Pereira, M. B. R. & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, 12(1), 151-164.
- Santana, F., Silva, A., Almeida, C. P., & Correia, F. R. (2014) A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas. *Aporia*, 1(1), 20-29.
- Santos, M. A. C. (2000). *Criança e criminalidade no início do século*. In: Del Priore, Mary (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Sarmiento, F. (2013). *Componentes das classes de comportamentos intermediários integrantes da classe de comportamentos formular problema de pesquisa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.
- Scriptori, C. C. (2007). Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15), 169-183.
- Sidman, M. (1985) Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, 11(3), 1-15.
- Sidman, M. (1995/2009). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.
- Silva, A. I. & Marinho, G. I. (2003). Auto-estima e relações afetivas. *Universitas Ciências da Saúde*, 1(2), 229-237. doi: <https://doi.org/10.5102/ucs.v1i2.507>
- Silva, M. P., Matsukura, T. S., Cid, M. F. B. & Minatel, M. M. (2015). Saúde mental e fatores de risco e proteção: focalizando adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. *Journal of Human Growth and Development*, 25(2), 162-169. doi: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.102999>
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1974/2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes em Análise do Comportamento*. Trad. Anita Liberalesso Neri. Campinas/SP: Papirus.
- Skinner, B. F. (2003). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology*. Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Souza, D. d. G. d. (2000). O conceito de contingência: um enfoque histórico. *Temas em Psicologia*, 8(2), 125-136.

- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130–136. doi: 10.1002/ab.20174
- Teixeira, A. M. S. (2004). Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. Em: M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (Orgs.). In: *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. (pp. 65-101). Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Todorov, J. C. (2012). Sobre uma definição de comportamento. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 3(1), 32-37.
- Todorov, J. C. & Hanna, E. S. (2010). Análise do Comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 26(especial), 143-153. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013>
- Todorov, J. C. & Henriques, M. B. (2013). O que não é e o que pode vir a ser comportamento. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 74-78. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2133>
- Tonneau, F. (2013). Comentários sobre o conceito de comportamento. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(2), 122-124. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i2.2404>
- Tosi, P. C. S. (2010) *Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha: uma subclasse de comportamentos a ser desenvolvida na formação do psicólogo para intervir nessa relação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Triandis, H. C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27, 155-180.
- Vettorazi, A., Frare, E., Souza, F. C., Queiroz, F. P., De Luca, G. G., Moskorz, L. & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em um contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2), 355-369.
- Wang, Y. & Ollendick, T. H. (2001). A Cross-Cultural and Developmental Analysis of Self-Esteem in Chinese and Western Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 253-271.
- Webster-Stratton, C. (1998). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-455). Paulh Brookes Publishing.
- Werner, S., Freitas, C. R., & Ceccim, R. B. (2019). “Menores infratores”?: Educação, psicologia política e discursividades na mídia. *Revista psicologia política*, 19(46), 489-508.
- Zaluar, A. (2012). Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos. *Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro*, 55(2), 327-365.

Zappe, J. G. & Dell'Aglio, D. D. (2016). Risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes que vivem em diferentes contextos: família e institucionalização. *Revista colombiana de Psicologia*, 25(2), 289-305.

APÊNDICES

Apêndice A.

Classe geral de comportamentos “estimar-se” caracterizada a partir das etapas 1 e 6 do método “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se”. Fonte de informação: Guilhardi, H. J. (2007). Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causas. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.

Inicialmente é apresentado o Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se” preenchido com base nas etapas 1 a 5. Posteriormente é apresentado o mesmo protocolo com a etapa 6 realizada e cada unidade comportamental apresentada de forma separada das demais unidades identificadas ou derivadas do respectivo trecho da fonte de informação.

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Termo mentalista / Et 5: Conceção mentalista para explicar comportamentos | | Et 3: Termo mentalista não explica nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que a concepção mentalista não explica os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 4: <i>Descrição de comportamentos / Et 5: Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | <i>Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Concepção mentalista para explicar comportamentos, avaliada criticamente</i> |
| | <i>Tipos de explicação de comportamentos / Et. 5: Diferentes tipos de concepção para explicar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar concepção mentalista para explicar comportamento</i> |
| | | | Et 4: <i>Termo autoestima entendido como mentalista / Et 5: Termo autoestima caracterizado como mentalista</i> |
| | Et 3: Autoestima/ Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo | <i>Relacionar autoestima com concepção mentalista</i> | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | Et 3: Termo mentalista/ Et 5: Conceção mentalista para explicar comportamentos | | Et 3: (termo mentalista auto-estima) Não descreve nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Termo mentalista / Et. 5: Concepção mentalista para explicar comportamentos | | Et 3: Termo mentalista não explica nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que a concepção mentalista não explica os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Descrição de comportamentos / Et. 5: Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | <i>Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Concepção mentalista para explicar comportamentos, avaliada criticamente</i> |
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | <i>Tipos de explicação de comportamentos / Et. 5: Diferentes tipos de concepção para explicar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</i> <i>Diminuição da probabilidade de utilizar concepção mentalista para explicar comportamento</i> |

Comportamento: Relacionar autoestima com concepção mentalista

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| <p>Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada.</p> | Et 3: Autoestima/ Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo | <i>Relacionar autoestima com concepção mentalista</i> | Et 4: <i>Termo autoestima entendido como mentalista / Et 5: Termo autoestima caracterizado como mentalista</i> |
| | Et 3: Termo mentalista/ Et 5: Concepção mentalista para explicar comportamentos | | <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos</i></p> <p>Et 3: (termo mentalista auto-estima) Não descreve nada/ Et 5: <i>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 2: [Termo autoestíma] São usados como metáforas de certos fenômenos humanos</p> | <p>Et 3: [Termo autoestíma] São usados como metáforas de certos fenômenos humanos/ Et 5: Termo autoestíma usado como metáforas de certos fenômenos humanos</p> | <p>Et 4: <i>Avaliar criticamente uso da autoestíma como metáfora para explicação de certos fenômenos humanos / Et 5: Avaliar criticamente uso da autoestíma como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Uso do termo autoestíma como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos, avaliado criticamente</i></p> |
| | <p>Uso de termo autoestíma (medidas atribuídas ao indivíduo sobre si mesmo)</p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestíma para explicar comportamentos</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo autoestíma para descrever uma classe de comportamentos apresentada pelo indivíduo</i></p> |
| <p>Trecho 2: São usados como metáforas de certos fenômenos humanos</p> | <p>Et 3: Fenômenos humanos / Et 5: Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p><i>Uso de Metáfora</i></p> | |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente uso do termo autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: [Termo autoestima] São usados como metáforas de certos fenômenos humanos/ Et 5: Termo autoestima usado como metáforas de certos fenômenos humanos | <i>Et 4: Avaliar criticamente uso da autoestima como metáfora para explicação de certos fenômenos humanos / Et 5: Avaliar criticamente uso da autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Uso do termo autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos, avaliado criticamente</i> |
| | <i>Uso de termo autoestima (medidas atribuídas ao indivíduo sobre si mesmo)</i> | <i>Avaliar criticamente uso da autoestima como metáfora para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| Trecho 2: [Termo autoestima] São usados como metáforas de certos fenômenos humanos | <i>Uso de Metáfora</i> Et 3: Fenômenos humanos / Et 5: Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> <i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo autoestima para descrever uma classe de comportamentos apresentada pelo indivíduo</i> | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p><i>Situações que o uso de explicações literais pode dificultar o entendimento de um fenômeno</i></p> <p><i>Et 3: Uso de metáforas para explicar aquilo que, originalmente, se propunham a descrever / Et 5: Uso de metáforas para explicar a origem do comportamento humano</i></p> <p>Uso frequente de metáforas</p> | <p>Et 3: <i>Examinar</i> resultado do uso frequente (...) de metáforas como explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever / Et 5: Examinar o resultado do uso frequente (...) de metáforas como explicações de comportamentos</p> | <p><i>Resultados do uso frequente de metáforas para explicar comportamentos, examinado</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar uma metáfora como explicação para o comportamento humano</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar metáfora como recurso linguístico utilizado para se referir a um comportamento que a descrição precisa pode dificultar o entendimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i></p> |
| <p>Trecho 3:</p> <p>As metáforas, como resultado do uso frequente e pouco cuidadoso, podem vir a transformar-se em explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever.</p> | <p><i>Situações que o uso de explicações literais pode dificultar o entendimento de um fenômeno</i></p> <p><i>Et 3: Uso de metáforas para explicar aquilo que, originalmente, se propunham a descrever/ Et 5: Uso de metáforas para explicar a origem do comportamento humano</i></p> | <p>Et 3: <i>Examinar</i> resultado do uso (...) pouco cuidadoso de metáforas como explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever/ Et 5: Examinar o resultado do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamentos</p> | <p><i>Resultados do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamento, examinado</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar uma metáfora como explicação para o comportamento humano</i></p> |

Uso pouco cuidadoso de metáforas

*Aumento da probabilidade de
identificar metáfora como recurso
linguístico utilizado para se referir a
um comportamento que a descrição
precisa pode dificultar o entendimento*

*Aumento da probabilidade de
identificar determinantes ambientais
para o comportamento*

Etapa 6:

| Comportamento: Examinar resultado do uso frequente de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Resultados do uso frequente de metáforas para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos, examinado</i> |
| | | Et 3: <i>Examinar resultado do uso frequente (...) de metáforas como explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever</i> / Et 5: <i>Examinar o resultado do uso frequente (...) de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar uma metáfora como explicação para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Situações que o uso de explicações literais pode dificultar o entendimento de um fenômeno</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar metáfora como recurso linguístico utilizado para se referir a um comportamento que a descrição precisa pode dificultar o entendimento</i> |
| | <i>Et 3: Uso de metáforas para explicar aquilo que, originalmente, se propunham a descrever</i> / Et 5: <i>Uso de metáforas para explicar a origem do comportamento humano</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i> |
| Trecho 3: As metáforas, como resultado do uso frequente e pouco cuidadoso, podem vir a transformar-se em explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever. | Uso frequente de metáforas | | |

Comportamento: Examinar resultado do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| | | | <i>Resultados do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos, examinado</i> |
| | | Et 3: Examinar resultado do uso (...) pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamento-que, originalmente, se propunham a descrever/ Et 5: Examinar o resultado do uso pouco cuidadoso de metáforas como explicações de comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar uma metáfora como explicação para o comportamento apresentado pelo indivíduo</i> |
| | <i>Situações que o uso de explicações literais pode dificultar o entendimento de um fenômeno</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar metáfora como recurso linguístico utilizado para se referir a um comportamento que a descrição precisa pode dificultar o entendimento</i> |
| Trecho 3: As metáforas, como resultado do uso frequente e pouco cuidadoso, podem vir a transformar-se em explicações daquilo que, originalmente, se propunham a descrever | <i>Et 3: Uso de metáforas para explicar aquilo que, originalmente, se propunham a descrever/ Et 5: Uso de metáforas para explicar a origem do comportamento humano</i> Uso pouco cuidadoso de metáforas | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | |
|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos do indivíduo / Et 5: Avaliação da autoestima como entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos do indivíduo</p> <p>Et 3: Muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os (...) sentimentos do indivíduo / Et 5: Avaliação da autoestima como entidade interna - chamada estima - que explica os sentimentos do indivíduo</p> <p><i>Autoestima entendida como instância mental que determina comportamentos dos indivíduos</i></p> | <p>Classe de respostas (R)</p> <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar consequências da crença da existência de uma entidade interna chamada autoestima / Et 5: consequências da avaliação da autoestima como entidade interna que determina comportamentos dos indivíduos</i></p> <p><i>Et 4: Consequências da crença da existência de uma entidade interna chamada autoestima / Et 5: Consequências da avaliação da autoestima como entidade interna que determina comportamentos dos indivíduos, caracterizada</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i></p> |
| <p>Trecho 4: De fato, muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos e sentimentos do indivíduo.</p> | <p><i>Classe de estímulos antecedentes (SD)</i></p> <p><i>Uso do termo autoestima para explicar comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Concepção acerca da autoestima como entidade interna</i></p> | <p><i>Classe de respostas (R)</i></p> <p><i>Caracterizar uso do termo autoestima com um tipo de explicação de comportamentos do indivíduo</i></p> <p><i>Uso do termo autoestima como um tipo de explicação de comportamentos do indivíduo, caracterizado</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i></p> |
| <p><i>Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação de sentimentos do indivíduo</i></p> | <p><i>Uso do termo autoestima para explicar (...) sentimentos do indivíduo</i></p> |
| <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i></p> | <p><i>Concepção acerca da autoestima como entidade interna</i></p> |
| <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Uso do termo autoestima como um tipo de explicação para os sentimentos do indivíduo, caracterizado</i></p> |

Etapa 6:

Comportamento: Caracterizar consequências da avaliação da autoestima como entidade interna que determina comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---------------------------------------|
| | <p>Et 3: Muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos do indivíduo / Et 5: Avaliação da autoestima como entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos do indivíduo</p> <p>Et 3: Muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os (...) sentimentos do indivíduo / Et 5: Avaliação da autoestima como entidade interna - chamada estima - que explica os sentimentos do indivíduo</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar consequências da crença da existência de uma entidade interna chamada autoestima / Et 5: Caracterizar consequências da avaliação da autoestima como entidade interna que determina comportamentos apresentados pelos indivíduos, caracterizada</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i></p> | |
| <p>Trecho 4: De fato, muitos acreditam na existência de uma entidade interna - chamada estima - que explica os comportamentos e sentimentos do indivíduo.</p> | <p><i>Autoestima entendida como instância mental que determina comportamentos dos indivíduos</i></p> | | |

Comportamento: *Caracterizar uso do termo* autoestima como um tipo de explicação para comportamentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| | | | <i>Uso do termo autoestima como um tipo de explicação para comportamentos apresentados pelo indivíduo, caracterizado</i> |
| | | <i>Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação para comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i> |
| Trecho 4: De fato, muitos acreditam na existência de uma entidade interna – chamada estima – que explica os comportamentos e sentimentos do indivíduo. | <i>Uso do termo autoestima para explicar comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Concepção acerca da autoestima como entidade interna</i> | | <i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i> |

Comportamento: Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação dos sentimentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 4: De fato, muitos acreditam na existência de uma entidade interna – chamada estima – que explica os comportamentos e sentimentos do indivíduo.</p> | <p><i>Uso do termo autoestima para explicar (...) sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Concepção acerca da autoestima como entidade interna</i></p> | <p><i>Caracterizar uso do termo autoestima como um tipo de explicação dos sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Uso do termo autoestima como um tipo de explicação para os sentimentos apresentados pelo indivíduo, caracterizado</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar entidades internas como explicações para comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como uma metáfora que descreve uma classe de comportamento apresentada pelos indivíduos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Termo autoestima | <i>Autoestima caracterizada como termo abstrato</i> | |
| | Termos abstratos utilizados para explicar o comportamento | <i>Caracterizar autoestima como um termo abstrato</i> | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo vago</i> |
| | <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i> | | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo impreciso</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de usar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | Et 3: Veto ao uso causal não imposto ao uso do termo autoestima/ Et 5: Veto ao uso causal não imposto pela comunidade verbal ao uso do termo autoestima | | <i>Consequências de utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos, identificadas</i> |
| | <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i> | <i>Identificar consequências da utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | Função do termo autoestima alterado para explicação de causas de comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como descrição de classe de comportamentos</i> |
| <p>Trecho 5:</p> <p>O substantivo touro, por se referir a um evento material, por si só inviabiliza a passagem da descrição metafórica para a explicação causal. No caso dos termos abstratos auto-estima e autoconfiança, o veto ao uso causal não se impõe. O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos</p> | | | |

Cultura mentalista para identificar determinantes do comportamento dos indivíduos

| <i>Termos abstratos</i> | <i>Conseqüências da utilização de um termo abstrato em que ocorre a passagem da descrição metafórica para a explicação causal de comportamentos, identificadas</i> |
|--|---|
| <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i> | <i>Identificar conseqüências da utilização de termos abstratos em que ocorre a passagem da descrição metafórica para uma explicação causal de comportamentos</i> |
| <i>Et 3: Veto ao uso causal não se impõe / Et 5: Veto ao uso causal não imposto pela comunidade verbal ao uso do termo autoestima</i> | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar metáforas para explicar comportamentos</i> |
| <i>Et 3: O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos / Et 5: Linguagem cotidiana altera a função verbal primeira dos termos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais dos comportamentos</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar metáforas como descrição de classe de comportamentos</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um termo abstrato, <u>que é entendido como a entidade interna do indivíduo</u> | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 5:</p> <p>O substantivo touro, por se referir a um evento material, por si só inviabiliza a passagem da descrição metafórica para a explicação causal. No caso dos termos abstratos auto-estima e autoconfiança, o veto ao uso causal não se impõe. O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos</p> | Termo autoestima | Caracterizar autoestima como um termo abstrato, <u>que é entendido como a entidade interna do indivíduo</u> | <i>Autoestima caracterizada como termo abstrato, que é entendido como entidade interna do indivíduo</i> |
| | Termos abstratos utilizados para explicar o comportamento | | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo vago</i> |
| | <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i> | | <i>Aumento da clareza de que autoestima é um termo impreciso</i> |

Comportamento: Identificar consequências da utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| <p>Et 3: Veto ao uso causal não imposto ao uso do termo autoestima/ Et 5: Veto ao uso causal não imposto pela comunidade verbal ao uso do termo autoestima</p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p>Trecho 5:</p> <p>O substantivo touro, por se referir a um evento material, por si só inviabiliza a passagem da descrição metafórica para a explicação causal. No caso dos termos abstratos auto-estima e autoconfiança, o veto ao uso causal não se impõe. O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos</p> | <p>Veto ao uso causal não imposto ao uso do termo autoestima</p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Identificar consequências da utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Consequências de utilização do termo autoestima para explicação de comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como descrição de classe de comportamentos</i></p> |

Comportamento: Identificar consequências da utilização de termos abstratos em que ocorre a passagem da descrição metafórica para uma explicação causal de comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Trecho 5:</p> <p>O substantivo touro, por se referir a um evento material, por si só inviabiliza a passagem da descrição metafórica para a explicação causal. No caso dos termos abstratos auto-estima e autoconfiança, o veto ao uso causal não se impõe. O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos</p> | <p>Termos abstratos</p> <p>Autoestima <i>interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Veto ao uso causal não se impõe / Et 5: Veto ao uso causal não imposto pela comunidade verbal ao uso do termo autoestima</p> <p>Et 3: O uso cotidiano transpõe a origem da prática verbal. E altera, sem cerimônia, a função primeira dos termos / Et 5: Linguagem cotidiana altera a função verbal primeira dos termos</p> | <p><i>Identificar consequências da utilização de termos abstratos em que ocorre a passagem da descrição metafórica para uma explicação causal de comportamentos</i></p> <p><i>Identificar consequências da utilização de termos abstratos em que ocorre a passagem da descrição metafórica para uma explicação causal de comportamentos</i></p> | <p><i>Consequências da utilização de um termo abstrato em que ocorre a passagem da descrição metafórica para a explicação causal de comportamentos, identificadas</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar metáforas para explicar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais dos comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar metáforas como descrição de classe de comportamentos</i></p> |

Comportamento:

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p><i>Raciocínios do senso comum acerca do comportamento humano</i></p> <p>Expressões verbais que se referem a sentimentos</p> <p>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Expressões verbais que se referem a sentimentos de desvalorização sobre si (Ex. “Eu não gosto de mim”, “não mereço atenção das pessoas”, “sinto-me horrível”, “ninguém me ama” etc)</p> <p><i>Interação em contextos em que o indivíduo é desvalorizado (Ex. “Se manter em uma relação afetiva na qual os comportamentos que a pessoa emite são frequentemente punidos, pois só assim terei alguém do meu lado)</i></p> <p><i>Autorregas de que só será valorizado se atender exigências dos outros (Ex. “trabalhar excessivamente, atendendo a altas</i></p> | <p><i>Identificar raciocínios do senso comum para avaliação de sentimentos como causa de comportamentos</i></p> <p><i>Identificar raciocínios do senso comum para avaliação de sentimentos como causa de comportamentos</i></p> | <p><i>Raciocínios do senso comum para avaliação de sentimento como causa de comportamentos, identificados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais do sentimento</i></p> |
| <p>Trecho 6:</p> <p>Considere alguns comportamentos e sentimentos arbitrariamente sistematizados em duas classes distintas. A primeira é composta por expressões verbais que se referem a sentimentos, tais como: “Eu não gosto de mim”, “ninguém me ama” etc. e por pessoas”, “sinto-me horrível”, “ninguém me ama” etc. e por comportamentos, tais como: se manter numa relação afetiva na qual os comportamentos que a pessoa emite são frequentemente punidos (pois: só assim terei alguém do meu lado); trabalhar excessivamente, atendendo a altas exigências (pois: “só assim vão reconhecer o meu valor”); ceder quase sempre, concordar com a opinião dos outros, mesmo que intimamente se oponha a ela (pois: “só assim me aceitarão no grupo”). Não seria difícil alguém afirmar que a pessoa, que emite tais comportamentos e relata tais sentimentos, não gosta dela mesma, não tem estima por si mesma. Em outras palavras, não tem auto-estima.</p> | | |

exigências, pois só assim vão reconhecer o meu valor”, “ceder quase sempre, concordar com a opinião dos outros, mesmo que intimamente se oponha a ela, pois só assim me aceitarão no grupo”)

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque não gosta dela mesma / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam comportamentos, autorregras e sentimentos de desvalorização sobre si devido não gostar de si mesmo

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque (...) não tem estima por si mesmo / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam comportamentos, autorregras e sentimentos de desvalorização sobre si devido não apresentarem autoestima

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque (...) não tem autoestima / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam certos comportamentos e sentimentos porque não apresentam autoestima

Comportamento: Identificar raciocínios do senso comum para avaliação de sentimentos como causa de comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---------------------------------------|
| <p>Considere alguns comportamentos e sentimentos arbitrariamente sistematizados em duas classes distintas. A primeira é composta por expressões verbais que se referem a sentimentos, tais como: “Eu não gosto de mim”, “não mereço atenção das pessoas”, “sinto-me horrível”, “ninguém me ama” etc. e por comportamentos, tais como: se manter numa relação afetiva na qual os comportamentos que a pessoa emite são frequentemente punidos (pois: só assim terei alguém do meu lado); trabalhar excessivamente, atendendo a altas exigências (pois: “só assim vão reconhecer o meu valor”); ceder quase sempre, concordar com a opinião dos outros, mesmo que intimamente se oponha a ela (pois: “só assim me aceitarão no grupo”). Não seria difícil alguém afirmar que a pessoa, que emite tais comportamentos e relata tais sentimentos, não gosta dela mesma, não tem estima por si mesma. Em outras palavras, não tem auto-estima.</p> | <p><i>Raciocínios do senso comum acerca do comportamento humano</i></p> <p>Expressões verbais que se referem a sentimentos</p> <p>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Expressões verbais que se referem a sentimentos de desvalorização sobre si (Ex. “Eu não gosto de mim”, “não mereço atenção das pessoas”, “sinto-me horrível”, “ninguém me ama” etc)</p> <p><i>Interação em contextos em que o indivíduo é desvalorizado (Ex. “Se manter em uma relação afetiva na qual os comportamentos que a pessoa emite são frequentemente punidos, pois só assim terei alguém do meu lado)</i></p> <p><i>Autorregras de que só será valorizado se atender exigências dos outros (Ex. “trabalhar excessivamente, atendendo a altas</i></p> | <p><i>Raciocínios do senso comum para avaliação de sentimento como causa de comportamentos, identificados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais do sentimento</i></p> | |

exigências, pois só assim vão reconhecer o meu valor”, “ceder quase sempre, concordar com a opinião dos outros, mesmo que intimamente se oponha a ela, pois só assim me aceitarão no grupo”)

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque não gosta dela mesma / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam comportamentos, autorregras e sentimentos de desvalorização sobre si devido não gostar de si mesmo

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque (...) não tem estima por si mesmo / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam comportamentos, autorregras e sentimentos de desvalorização sobre si devido não apresentarem autoestima

Et 3: Afirmação de indivíduos de que a pessoa emite tais comportamentos e relata tais sentimentos porque (...) não tem autoestima / Et 5: Concepções de que os indivíduos apresentam certos comportamentos e sentimentos porque não apresentam autoestima

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Avaliação de que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos</i> |
| | | <i>Avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos</i> | <i>Avaliação de que o termo autoestima não explica os comportamentos aos quais se refere</i> |
| | | | <i>Avaliação de que o termo autoestima não explica os sentimentos aos quais se refere</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar autoestima para explicar o comportamento dos indivíduos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo para autoestima para descrever uma classe de comportamentos apresentada pelos indivíduos</i> |

Trecho 7:

Note que o termo auto-estima, usado sob controle dos comportamentos e sentimentos apresentados, categoriza a pessoa e sintetiza, num único termo, uma classe de comportamentos. Em nenhuma instância, porém, explica os comportamentos e sentimentos aos quais o termo se refere.

| | | |
|--|--|---|
| | <i>Comportamento que constituem a classe de comportamentos estimar-se, identificados</i> | |
| Termo autoestima usado sob controle de comportamentos (...) apresentados <i>por individuos</i> | <i>Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como instância interna ao individuo</i> |
| Termo autoestima usado sob controle de (...) sentimentos apresentados <i>por individuos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos rotulados de "autoestima,"</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Avaliação de que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos</i> |
| | | <i>Avaliar que o termo autoestima sintetiza em um único termo uma classe de comportamentos</i> | <i>Avaliação de que o termo autoestima não explica os comportamentos aos quais se refere</i> |
| | | | <i>Avaliação de que o termo autoestima não explica os sentimentos aos quais se refere</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar autoestima para explicar o comportamento dos indivíduos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo para autoestima para descrever uma classe de comportamentos apresentada pelos indivíduos</i> |

Trecho 7:

Note que o termo auto-estima, usado sob controle dos comportamentos e sentimentos apresentados, categoriza a pessoa e sintetiza, num único termo, uma classe de comportamentos. Em nenhuma instância, porém, explica os comportamentos e sentimentos aos quais o termo se refere.

Comportamento: Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|

Comportamento que constituem a classe de comportamentos estimar-se, identificados

Termo autoestima usado sob controle de comportamentos (...) apresentados *por indivíduos*

Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se

Trecho 7:

Note que o termo auto-estima, usado sob controle dos comportamentos e sentimentos apresentados, categoriza a pessoa e sintetiza, num único termo, uma classe de comportamentos. Em nenhuma instância, porém, explica os comportamentos e sentimentos aos quais o termo se refere.

Termo autoestima usado sob controle de (...) sentimentos apresentados *por indivíduos*

Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos rotulados de "autoestima"

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: Termo autoestima como metáfora / Et 5: Clareza de que o termo autoestima é uma metáfora que sintetiza uma classe de comportamentos</p> <p>Et 3: Termo autoestima como metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras [sentimentos de desvalorização sobre si, interação em contextos que o indivíduo é desvalorizado e autorregras de que só será valorizado se atender exigências dos outros] se parece com alguém que não gosta... de si mesmo / Et 5: Avaliação de que termo o autoestima é uma metáfora apropriada para descrever indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas ao próprio comportamento</p> | <p>Et 3: Avaliar termo autoestima como metáfora apropriada / Et 5: Avaliar o termo autoestima como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio comportamento</p> | <p>Termo autoestima <i>avaliado</i> como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio repertório</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos dos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo autoestima para descrever comportamentos dos indivíduos</i></p> |
| <p>Trecho 8:</p> <p>Pode-se acrescentar que auto-estima é uma metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras, se parece com alguém que não gosta... de si mesmo.</p> <p>Tem baixa auto-estima, portanto. (O mesmo raciocínio pode se aplicar a pessoas que “têm elevada auto-estima”.)</p> | | | |

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Et 3 e 4: Termo autoestima como metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras [sentimentos de desvalorização sobre si, interação em contexto que o indivíduo é desvalorizado e autorregras de que só será valorizado se atender exigências dos outros], se parece com alguém que não gosta... de si mesmo / Et 5: Avaliação de que termo o autoestima é uma metáfora apropriada para descrever indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas ao próprio comportamento

Termo autoestima caracterizado como descrição de comportamentos

Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos apresentados pelo indivíduo

Caracterizar o termo autoestima como descrição de comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos quais o comportamento dos indivíduos é função

Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Sentimentos apresentados pelo indivíduo

Etapa 6:

Comportamento: Avaliar o termo autoestima como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| | <p>Et 3: Termo autoestima como metáfora / Et 5: Clareza de que o termo autoestima é uma metáfora que sintetiza uma classe de comportamentos</p> <p>Et 3: Termo autoestima como metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras [sentimentos de desvalorização sobre si, interação em contextos que o indivíduo é desvalorizado e autorregras de que só será valorizado se atender exigências dos outros] se parece com alguém que não gosta... de si mesmo / Et 5: Avaliação de que termo o autoestima é uma metáfora apropriada para descrever indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas ao próprio comportamento</p> <p>Trecho 8: Pode-se acrescentar que auto-estima é uma metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras, se parece com alguém que não gosta... de si mesmo. Tem baixa auto-estima, portanto. (O mesmo raciocínio pode se aplicar a pessoas que “têm elevada auto-estima”.)</p> | <p><i>Et 3: Avaliar termo autoestima como metáfora apropriada / Et 5: Avaliar o termo autoestima como uma metáfora para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos dos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo autoestima para descrever comportamentos dos indivíduos</i></p> | <p>Termo autoestima <i>avaliado</i> como <i>uma metáfora</i> para descrição de indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas sobre o próprio repertório</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos dos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de utilizar o termo autoestima para descrever comportamentos dos indivíduos</i></p> |

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Comportamento: Caracterizar o termo autoestima como descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| | Et 3 e 4: Termo autoestima como metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras [sentimentos de desvalorização sobre si, interação em contextos que o indivíduo é desvalorizado e autorregras de que só será valorizado se atender exigências dos outros], se parece com alguém que não gosta... de si mesmo / Et 5: Avaliação de que termo o autoestima é uma metáfora apropriada para descrever indivíduos que apresentam sentimentos e comportamentos de medidas ao próprio comportamento | Caracterizar o termo autoestima como descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo | Termo autoestima caracterizado como descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos apresentados pelo indivíduo Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos quais o comportamento dos indivíduos é função |
| Trecho 8: Pode-se acrescentar que auto-estima é uma metáfora apropriada: uma pessoa que se comporta e se sente de tais maneiras, se parece com alguém que não gosta... de si mesmo. Tem baixa auto-estima, portanto. (O mesmo raciocínio pode se aplicar a pessoas que “têm elevada auto-estima”.) | | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i> | | |
| | Et 3: Baixa auto-estima / Et 5: Autoestima positiva Autoestima negativa | | <i>História de contingências identificada como determinante para comportamentos apresentadas pelos indivíduos</i> |
| | Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos que apresentam comportamentos rotulados de autoestima | <i>Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida | | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| Trecho 9: Permaneço, portanto, a questão: o que causa os comportamentos e sentimentos de uma pessoa rotulada como tendo baixa auto-estima? A resposta a tal pergunta deve ser buscada na história de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta durante seu desenvolvimento comportamental e nas contingências atuais | | | |

Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos

Et 3:Baixa auto-estima / Et 5: Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos ao seus comportamentos

Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima

Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos

Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida

Contingências atuais

Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos

Et 3:Baixa auto-estima / Et 5: Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos ao seus comportamentos *que o indivíduo está exposto*

História de contingências identificada como determinante para os sentimentos apresentados pelo indivíduo

Identificar história de contingências como determinante para os sentimentos apresentados pelos indivíduos

Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a apresentação de sentimentos

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Contingências atuais identificadas como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Identificar contingências atuais como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamento

Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que

| | |
|---|--|
| <p>Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima</p> <p><i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i></p> <p>Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida</p> <p>Contingências atuais <i>que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| <hr/> <p><i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i></p> | |
| <p>Et 3: Baixa auto-estima / Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos ao seus comportamentos <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima</p> <p><i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i></p> <p>Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi</p> | <p><i>Contingências atuais identificadas como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Identificar contingências atuais como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> |

exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida

Contingências atuais *que o indivíduo está exposto*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i> | | | |
| | Et 3: Baixa auto-estima / Et 5: Autoestima positiva Autoestima negativa | <i>História de contingências identificada como determinante para comportamentos apresentadas pelos indivíduos</i> | |
| | Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos que apresentam comportamentos rotulados de autoestima | <i>Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | |
| | <i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i> | <i>Identificar história de contingências como determinante para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida | | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <p>Trecho 9: Permanece, portanto, a questão: o que causa os comportamentos e sentimentos de uma pessoa rotulada como tendo baixa auto-estima? A resposta a tal pergunta deve ser buscada na história de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta durante seu desenvolvimento comportamental e nas contingências atuais</p> | | | |

Comportamento: Identificar história de contingências como determinante para os sentimentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| | <p><i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i></p> <p>Et 3: Baixa auto-estima / Et 5: Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos aos seus comportamentos</p> <p>Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima</p> <p><i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i></p> <p>Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida</p> <p>Contingências atuais</p> | <p><i>História de contingências identificadas como determinante para os sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Identificar histórias de contingências como determinante para os sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>História de contingências identificadas como determinante para os sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a apresentação de sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| <p>Trecho 9: Permanece, portanto, a questão: o que causa os comportamentos e sentimentos de uma pessoa rotulada como tendo baixa auto-estima? A resposta a tal pergunta deve ser buscada na história de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta durante seu desenvolvimento comportamental e nas contingências atuais</p> | | | |

| Comportamento: Identificar contingências atuais como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | |
|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) / Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i> | |
| | Et 3: Baixa auto-estima / Et 5: Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos aos seus comportamentos <i>que o indivíduo está exposto</i> | <i>Contingências atuais identificadas como determinantes para os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima | <i>Diminuição da probabilidade de considerar sentimento como determinante para comportamento</i> |
| | <i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| Trecho 9: Permaneça, portanto, a questão: o que causa os comportamentos e sentimentos de uma pessoa rotulada como tendo baixa auto-estima ? A resposta a tal pergunta deve ser buscada na história de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta durante seu desenvolvimento comportamental e nas contingências atuais | Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |

| Comportamento: Identificar contingências atuais como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |
|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) / Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos</i> | |
| | Et 3: Baixa auto-estima / Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos ao seus comportamentos <i>que o indivíduo está exposto</i> | <i>Contingências atuais identificadas como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima | <i>Identificar contingências atuais como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida | |
| Trecho 9: Permanece, portanto, a questão: o que causa os comportamentos e sentimentos de uma pessoa rotulada como tendo baixa auto-estima? A resposta a tal pergunta deve ser buscada na história de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta durante seu desenvolvimento comportamental e nas contingências atuais | Contingências atuais <i>que o indivíduo está exposto</i> | |

Termo autoestima empregado como metáfora para descrição de comportamentos

Et 3: Baixa auto-estima / Diferentes tipos de medidas atribuídas pelos indivíduos ao seus comportamentos *que o indivíduo está exposto*

Et 3: Pessoa rotulada com baixa autoestima / Et 5: Indivíduos rotulados com diferentes graus de autoestima

Clareza de que o termo autoestima não explica os comportamentos

Et 3: História de contingências de reforçamento à qual a pessoa foi exposta / Et 5: História de contingências de reforçamento à qual o indivíduo foi exposto em sua história de vida

Contingências atuais *que o indivíduo está exposto*

Contingências atuais identificadas como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos

Identificar contingências atuais como determinantes para os sentimentos apresentados pelos indivíduos

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | | Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantém os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios</i> |
| | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | Et 3: Descrever contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos (igual de cima?)</i> | Et 4: <i>Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos descritas / Et 5: Contingências de reforçamento que modelam os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos; | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | |

Aumento da clareza sobre os próprios comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados

Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos apresentados

Et 4: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas

Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos

Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos

Comportamentos apresentados pelos indivíduos

Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos

Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos

Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos identificadas

| | |
|--|--|
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos |
| | Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios |
| | Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos |
| | Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos |
| Comportamentos apresentados por si próprio | |
| Origem dos comportamentos apresentados por si próprio | Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados por si próprio, caracterizada |
| Et 3: Identificação das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos / Et 5: Clareza das contingências de reforçamento que modelaram e selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | Et 3 e 4: Caracterizar a origem dos comportamentos apresentados por si próprio / Et 5: Caracterizar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados por si próprio |
| Et 5: Deserção das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos | Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental |
| | Aumento da clareza sobre a própria história de vida |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio, caracterizado |
| | Caracterizar o processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio |

| | |
|---|--|
| <p>Manutenção dos comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos</i></p> |
| <p>Et 3: identificação das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos / Clareza das contingências de reforçamento que modelaram e selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p><i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i></p> |
| <p>Descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolver novos repertórios</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| | | Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantém os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos; | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios</i> |

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Contingências de reforçamento que modelaram comportamentos descritas / Et 5: Contingências de reforçamento que modelam os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| | | Et 3: Descrever contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da clareza sobre os próprios comportamentos</i> |
| | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantém os comportamentos apresentados</i> |

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| | | Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos</i> |
| | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos identificados</i> |
| | | | <i>Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos</i> |
| | | Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios</i> |
| | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos</i> |

| Comportamento: Caracterizar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados por si próprio | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Comportamentos <i>apresentados por si próprio</i> | | |
| | Origem dos comportamentos <i>apresentados por si próprio</i> | | |
| | Et 3: Identificação das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos / Et 5: Clareza das contingências de reforçamento que modelaram e selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | Et 3 e 4: Caracterizar a origem dos comportamentos apresentados por si próprio / Et 5: Caracterizar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados por si próprio | <i>Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados por si próprio, caracterizada</i> <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> <i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos | Et 5: Descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos | | |

| Comportamento: Caracterizar o processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Manutenção dos comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio, caracterizado</i> |
| | Et 3: identificação das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos / Clareza das contingências de reforçamento que modelaram e selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Caracterizar o processo de manutenção dos comportamentos apresentados por si próprio</i> | <i>Aumento da clareza sobre o que mantém os próprios comportamentos</i> <i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i> |
| Trecho 10: A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos | Et 5: Descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos | | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolver novos repertórios</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Contingências que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Aumento da clareza sobre a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | Et 3: Descrever as contingências das quais o comportamento é função / Et 5: Identificar | <i>Aumento da clareza sobre a origem (...) dos sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos desconhecida | <i>contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Aumento da clareza sobre o que influencia os comportamentos do indivíduo</i> |
| | <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimentos como causa de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Contingências que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, manejadas</i> |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Manejar contingências das quais o comportamento é função | <i>Diminuição da probabilidade de considerar sentimentos como causa de comportamentos</i> |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |

Trecho 11:
 Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima

| | |
|--|--|
| <p><i>Origem dos comportamentos desconhecida</i></p> <p><i>Contingências das quais o comportamento “autoestima” é função</i></p> | <p><i>Aumento da clareza sobre o que influencia os comportamentos do indivíduo</i></p> |
| <p><i>Descrição das contingências que o comportamento é função</i></p> <p><i>Manejo das contingências que o comportamento é função</i></p> | <p><i>Et 4: Origem dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificada / Et 5: Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificada</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para apresentar comportamentos que favoreçam desenvolvimento de repertório</i></p> |
| <p><i>Descrição das contingências que o comportamento é função</i></p> <p><i>Manejo das contingências que o comportamento é função</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar a origem dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo / Et 5: Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Identificar a origem dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo / Et 5: Processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificado</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências das quais o comportamento é função | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Contingências que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Aumento da clareza sobre a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | Et 3: Descrever as contingências das quais o comportamento é função / Et 5: Identificar | <i>Aumento da clareza sobre a origem (...) dos sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | Origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos desconhecida | <i>contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Aumento da clareza sobre o que influencia os comportamentos do indivíduo</i> |
| Trecho 11: Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima | <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimentos como causa de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

Comportamento: Manejar contingências das quais o comportamento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| | <i>Contingências que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida</i> | | |
| | <i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, manejadas</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Manejar contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar sentimentos como causa de comportamentos</i> |
| | <i>Origem dos comportamentos desconhecida</i> | | <i>Aumento da clareza sobre o que influencia os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| Trecho 11: Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima | <i>Contingências das quais o comportamento "autoestima" é função</i> | | |

| Comportamento: Identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Origem dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificada / Et 5: Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificado</i> |
| | | <i>Et 3 e 4: Identificar a origem dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo / Et 5: Identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo</i> | <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório</i> |
| Trecho 11: | | | <i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i> |
| Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima | Descrição das contingências que o comportamento é função | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para apresentar comportamentos que favoreçam desenvolvimento de repertório</i> |
| | Manejo das contingências que o comportamento é função | | |

| Comportamento: Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 11: Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima</p> | <p>Descrição das contingências <i>que o comportamento é função</i> Manejo das contingências <i>que o comportamento é função</i></p> | <p>Et 3 e 4: Identificar a origem dos sentimentos <i>apresentados pelo próprio indivíduo / Et 5: Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo</i></p> | <p><i>Et 4: Origem dos sentimentos apresentados pelo próprio indivíduo, identificada / Et 5: Processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo indivíduo, identificado</i> Aumento da clareza sobre o próprio repertório Aumento da clareza sobre a própria história de vida</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Concepção de autoestima como uma entidade interna que existe no indivíduo, avaliada criticamente</p> <p><i>Et 3 e 4: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que existe na pessoa/ Et 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo</i></p> <p><i>Et 3: Autoestima (...) uma coisa que existe na pessoa / Et 5: Concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo</i></p> <p><i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que move [a pessoa] / Et. 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade interna que determina comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i></p> |
| | <p><i>Et 3: Autoestima (...) não é uma coisa que move a pessoa/ Et 5: Concepção de autoestima como entidade interna que influencia o comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que move [a pessoa] / Et. 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna que determina comportamento</i></p> |
| Trecho 12: Auto-estima não é uma coisa que existe na pessoa e a move ou a faz sentir | | | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo</i></p> |

*indivíduo ao seu próprio
comportamento*

| | | |
|---|---|---|
| <p>Et 3: Autoestima (...) não é uma coisa que faz a pessoa sentir/ Et 5: <i>Concepção de autoestima como entidade interna que faz o indivíduo sentir</i></p> <p><i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i></p> | <p>Et 3 e 4: <i>Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que a faz sentir / Et 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o sentimento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o sentimento dos indivíduos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna que determina sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i></p> |
|---|---|---|

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que existe no indivíduo, avaliada criticamente</i> |
| | | <i>Et 3 e 4: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que existe na pessoa/ Et 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade interna que determina comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Et 3: Autoestima (...) uma coisa que existe na pessoa / Et 5: Concepção de autoestima como entidade interna que existe no indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i> |
| Trecho 12: Auto-estima não é uma coisa que existe na pessoa e a move ou a faz sentir | <i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i> | | |

Comportamento: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| | | | <i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos, avaliada criticamente</i> |
| | | Et 3 e 4: <i>Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que move [a pessoa] / Et. 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos</i> | |
| | Et 3: Autoestima (...) não é uma coisa que move a pessoa/ Et 5: <i>Concepção de autoestima como entidade interna que influencia o comportamento do indivíduo</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna que determina comportamento</i> |
| | <i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i> |
| Trecho 12: Auto-estima não é uma coisa que existe na pessoa e a move ou a faz sentir | | | |

Comportamento: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o sentimento dos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| | | | <i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o sentimento dos indivíduos, avaliada criticamente</i> |
| | | Et 3 e 4: <i>Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que a faz sentir / Et 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o sentimento dos indivíduos</i> | |
| | Et 3: Autoestima (...) não é uma coisa que faz a pessoa sentir/ Et 5: <i>Concepção de autoestima como entidade interna que faz o indivíduo sentir</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna que determina sentimentos</i> |
| Trecho 12: Auto-estima não é uma coisa que existe na pessoa e a move ou a faz sentir | <i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | |
| | Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal -Termo autoestima empregado com alta frequência pela comunidade verbal para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos | <i>Avaliar o termo autoestima</i> | <i>Termo autoestima avaliado</i> <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de considerar termo autoestima como descrição de classe de comportamento</i> |
| | Et 5: Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal | | |
| | Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal -Termo autoestima empregado com alta frequência pela comunidade verbal para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos | <i>Interpretar autoestima como metáfora</i> | <i>Autoestima interpretada como metáfora</i> <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de considerar termo autoestima como descrição de classe de comportamento</i> |
| Trecho 13: [Autoestima] É um conceito inventado e empregado – com exagerada frequência e dotada de poderes mágicos–, pela comunidade verbal. | | | |

Et 5: ~~Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal~~

Metáforas utilizadas pelos indivíduos

Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal
-Termo autoestima empregado com alta frequência pela comunidade verbal para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos

Tradição mentalista presente na comunidade verbal, avaliada criticamente

Avaliar criticamente na comunidade verbal tradição mentalista presente

Aumento da probabilidade de crítica sobre as explicações utilizadas pela comunidade verbal sobre a origem e manutenção dos comportamentos

Et 5: ~~Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal~~

Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar o termo autoestima | | | |
|---|--|-----------------------------------|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Termo autoestima avaliado</i> |
| | Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal -Termo autoestima empregado com alta frequência para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos | <i>Avaliar o termo autoestima</i> | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i> |
| | Trecho 13: [Autoestima] É um conceito inventado e empregado – com exagerada frequência e dotada de poderes mágicos–, pela comunidade verbal. | | <i>Aumento da probabilidade de considerar termo autoestima como descrição de classe de comportamento</i> |

Comportamento: Interpretar autoestima como metáfora

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 13: [Autoestima] É um conceito inventado e empregado – com exagerada frequência e dotada de poderes mágicos–, pela comunidade verbal.</p> | <p>Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal -Termo autoestima empregado com alta frequência para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Et 5: Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal</p> | <p><i>Interpretar autoestima como metáfora</i></p> | <p><i>Autoestima interpretada como metáfora</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de considerar termo autoestima como descrição de classe de comportamento</i></p> |

Metáforas utilizadas pelos indivíduos

Comportamento: Avaliar cultura mentalista presente na comunidade verbal

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 13:</p> <p>[Autoestima] É um conceito inventado e empregado – com exagerada frequência e dotada de poderes mágicos–, pela comunidade verbal.</p> | <p>Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal</p> <p>-Termo autoestima empregado com alta frequência para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Et 5: Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal</p> | <p><i>Avaliar criticamente tradição mentalista presente na comunidade verbal</i></p> | <p><i>Tradição mentalista presente na comunidade verbal, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de crítica sobre as explicações utilizadas pela comunidade verbal sobre a origem e manutenção dos comportamentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Comportamentos que o termo autoestima se refere, avaliados</i> |
| | | <i>Avaliar quais comportamentos o termo autoestima se refere</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar comportamentos que compõem a classe geral “estimar-se”</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| | <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | | | <i>Termo autoestima instalado pela comunidade verbal, avaliado criticamente</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | <i>Avaliar criticamente termo autoestima instalado pela comunidade verbal</i> | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| | <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| Trecho 14: [Autoestima] É um termo instalado e mantido pela comunidade verbal. | | | |

| | |
|--|--|
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar raciocínios mentalistas presentes na comunidade verbal</i> |
| | <i>Termo autoestima mantido pela comunidade verbal, avaliado criticamente</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar raciocínios mentalistas presentes na comunidade verbal</i> |
| <i>Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> | <i>Avaliar criticamente termo autoestima mantido pela comunidade verbal</i> |
| <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar a quais comportamentos o termo autoestima se refere | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Comportamentos que o termo autoestima se refere, avaliado</i> |
| | | <i>Avaliar a quais comportamentos o termo autoestima se refere</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar comportamentos que compõem a classe geral "estimar-se"</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| Trecho 14: [Autoestima] É um termo instalado e mantido pela comunidade verbal. | <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |

| Comportamento: Avaliar termo autoestima instalado pela comunidade verbal | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Termo autoestima instalado pela comunidade verbal, avaliado criticamente</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| | | <i>Avaliar criticamente termo autoestima instalado pela comunidade verbal</i> | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | |
| Trecho 14: [Autoestima] É um termo instalado e mantido pela comunidade verbal. | <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar raciocínios mentalistas presentes na comunidade verbal</i> |

Comportamento: Avaliar termo autoestima mantido pela comunidade verbal

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| | | | <i>Termo autoestima mantido pela comunidade verbal, avaliado criticamente</i> |
| | | <i>Avaliar criticamente termo autoestima mantido pela comunidade verbal</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar raciocínios mentalistas presentes na comunidade verbal</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| Trecho 14: [Autoestima] É um termo instalado e mantido pela comunidade verbal. | <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 15:</p> <p>A questão correta a ser proposta, portanto, é: sob controle de quais estímulos (quais são os SDs para) a emissão do termo “auto-estima” é reforçada pelos membros de determinado grupo social.</p> | | | <p><i>Avaliação realizada acerca de sob controle de quais estímulos a emissão do termo “autoestima” é reforçada pelos membros de determinado grupo social</i></p> |
| | | <p>Avaliar sob controle de quais estímulos a emissão do termo autoestima é reforçada pelos membros de determinado grupo social</p> | <p><i>Aumento da clareza sobre o termo autoestima utilizado na comunidade verbal</i></p> |
| | <p><i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar sob controle de quais estímulos a emissão do termo autoestima é reforçada pelos membros de determinado grupo social | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 15:</p> <p>A questão correta a ser proposta, portanto, é: sob controle de quais estímulos (quais são os SDs para) a emissão do termo “auto-estima” é reforçada pelos membros de determinado grupo social.</p> | <p><i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p>Avaliar sob controle de quais estímulos a emissão do termo autoestima é reforçada pelos membros de determinado grupo social</p> | <p><i>Avaliação realizada acerca de sob controle de quais estímulos a emissão do termo “autoestima” é reforçada pelos membros de determinado grupo social</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o termo autoestima utilizado na comunidade verbal</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>-Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si</p> <p>Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>-Sentimentos relacionados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de comportamentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Comportamentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento</p> | <p><i>Identificar verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas pela comunidade verbal como autoestima</i></p> <p><i>Verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas metaforicamente pela comunidade verbal como autoestima, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre aquilo que a comunidade verbal entende metaforicamente por autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de usar autoestima para explicar determinantes do comportamento do indivíduo</i></p> | |
| <p>Trecho 16:</p> <p>As pessoas dizem que alguém tem baixa (ou elevada) autoestima sob controle de: 1. verbalizações que alguém faz sobre si mesmo; 2. comportamentos que a pessoa emite; 3. sentimentos que relata ou apresenta; todos pertencentes a uma mesma classe de comportamentos, classe essa que a comunidade verbal rotula de comportamentos e sentimentos de baixa (ou elevada) auto-estima. Sob controle da ocorrência de qualquer resposta da classe, o uso da metáfora será reforçado.</p> | | | |

Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento

Reforço ao comportamento do indivíduo diante do uso da metáfora *autoestima*

Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si

Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo
-Sentimentos relatados pelo indivíduo

Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento

Sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima, identificados

Identificar sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima

Aumento da clareza sobre aquilo que a comunidade verbal entende metaforicamente por autoestima

Reforço ao comportamento do indivíduo diante do uso da metáfora autoestima

Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si

Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo
-Sentimentos relatados pelo indivíduo

Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o

Comportamentos apresentados pelos indivíduo caracterizados pela comunidade verbal como autoestima, identificados

Identificar comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima

Aumento da probabilidade de identificar autoestima como uma metáfora para uma classe de comportamentos

Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos

| |
|---|
| <p>indivíduo faz do próprio comportamento</p> <p>Reforço <i>ao comportamento do indivíduo diante</i> do uso da metáfora <i>autoestima</i></p> |
|---|

Etapa 6:

| |
|---|
| <p>Comportamento: Identificar verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas pela comunidade verbal como autoestima</p> |
|---|

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>-Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si</p> <p>Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>-Sentimentos relacionados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de comportamentos de baixa (ou</p> | <p>-Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si</p> <p>Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>-Sentimentos relacionados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de comportamentos de baixa (ou</p> | <p>Identificar verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas pela comunidade verbal como autoestima</p> | <p>Verbalizações apresentadas pelos indivíduos caracterizadas metaforicamente pela comunidade verbal como autoestima, identificadas</p> <p>Aumento da clareza sobre aquilo que a comunidade verbal entende metaforicamente por autoestima</p> <p>Diminuição da probabilidade de usar autoestima para explicar determinantes do comportamento do indivíduo</p> |
| <p>Trecho 16:</p> <p>As pessoas dizem que alguém tem baixa (ou elevada) auto-estima sob controle de: 1. verbalizações que alguém faz sobre si mesmo; 2. comportamentos que a pessoa emite; 3. sentimentos que relata ou apresenta; todos pertencentes a uma mesma classe de comportamentos, classe essa que a comunidade verbal rotula de comportamentos e sentimentos de baixa (ou elevada) auto-estima. Sob controle da ocorrência de qualquer resposta da classe, o uso da metáfora será reforçado.</p> | | | |

elevada autoestima) / Et 5:

Comportamentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento

Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et

5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento

Reforço ao comportamento do indivíduo diante do uso da metáfora autoestima

Comportamento: Identificar sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| | <p>Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si</p> <p>Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>-Sentimentos relacionados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento</p> <p>Reforço ao comportamento do indivíduo diante do uso da metáfora autoestima</p> | <p><i>Identificar sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal</i></p> <p><i>como autoestima</i></p> | <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima, identificados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre aquilo que a comunidade verbal entende metaforicamente por autoestima</i></p> |
| <p>Trecho 16:</p> <p>As pessoas dizem que alguém tem baixa (ou elevada) auto-estima sob controle de: 1. verbalizações que alguém faz sobre si mesmo; 2. comportamentos que a pessoa emite; 3. sentimentos que relata ou apresenta; todos pertencentes a uma mesma classe de comportamentos, classe essa que a comunidade verbal rotula de comportamentos e sentimentos de baixa (ou elevada) auto-estima. Sob controle da ocorrência de qualquer resposta da classe, o uso da metáfora será reforçado.</p> | | | |

Comportamento: Identificar comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---------------------------------------|
| <p>As pessoas dizem que alguém tem baixa (ou elevada) auto-estima sob controle de: 1. verbalizações que alguém faz sobre si mesmo; 2. comportamentos que a pessoa emite; 3. sentimentos que relata ou apresenta; todos pertencentes a uma mesma classe de comportamentos, classe essa que a comunidade verbal rotula de comportamentos e sentimentos de baixa (ou elevada) auto-estima. Sob controle da ocorrência de qualquer resposta da classe, o uso da metáfora será reforçado.</p> | <p>Et 3: verbalizações que alguém faz de si mesmo / Et 5: Verbalizações apresentadas pelo indivíduo sobre si</p> <p>Et 3: comportamentos que a pessoa emite / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: sentimentos que [a pessoa] relata ou apresenta / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>-Sentimentos relacionados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Rotulação, feita pela comunidade verbal, de sentimentos de baixa (ou elevada autoestima) / Et 5: Sentimentos, rotulados pela comunidade verbal como autoestima, relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento</p> <p>Reforço ao comportamento do indivíduo diante do uso da metáfora autoestima</p> | <p>Identificar comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima</p> <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos caracterizados pela comunidade verbal como autoestima, identificados</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como uma metáfora para uma classe de comportamentos</p> <p>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</p> | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Comunidade verbal <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima / Et 5: Baixa clareza da comunidade verbal sobre a autoestima</p> <p>-Baixa precisão da comunidade verbal ao empregar o termo autoestima</p> <p>Et 3: [Termo autoestima] é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais / Et 5: Termo autoestima é apresentado sob controle de diferentes estímulos nas diversas comunidades verbais</p> <p>Et 3: Identificação de autoestima como pseudofunção causal / Et 5: <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um processo que adquire função pseudocausal sobre os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Autoestima como um processo que adquire função pseudocausal sobre os comportamentos apresentados pelos indivíduos, caracterizada</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do comportamento</i></p> |
| <p>Trecho 17:</p> <p>Uma vez que a comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima, ele é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais e se disseminou com a pseudofunção causal, que vai além da mera função metafórica que lhe cabe.</p> | | | |

Et 3: Extrapolação do termo autoestima de descrição de comportamentos para causa de comportamentos / Et 5: Extrapolação da metáfora autoestima de descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo para instância mental que determina comportamentos

Comunidade verbal *que o indivíduo está exposto*

Et 3: Comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima / Et 5: Baixa clareza da comunidade verbal sobre a autoestima
-Baixa precisão da comunidade verbal ao empregar o termo autoestima

Et 3: [Termo autoestima] é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais /

Et 5: Termo autoestima é apresentado sob controle de diferentes estímulos nas diversas comunidades verbais

Et 3: Identificação de autoestima como pseudofunção causal / Et 5: *Autoestima interpretada como*

Características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima, identificadas

Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como descrição de uma classe de comportamentos

Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para autoestima

Identificar características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima

*instância mental que determina
comportamento dos indivíduos*

Et 3: Extrapolação do termo
autoestima de descrição de
comportamentos para causa de
comportamentos / Et 5: Extrapolação
da metáfora autoestima de descrição
de comportamentos apresentados
pelo indivíduo para instância mental
que determina comportamentos

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um processo que adquire função pseudocausal sobre comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Comunidade verbal <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima / Et 5: Baixa clareza da comunidade verbal sobre a autoestima -Baixa precisão da comunidade verbal ao empregar o termo autoestima</p> <p>Et 3: [Termo autoestima] é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais / Et 5: Termo autoestima é apresentado sob controle de diferentes estímulos nas diversas comunidades verbais</p> <p>Et 3: Identificação de autoestima como pseudofunção causal / Et 5: <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p>Caracterizar autoestima como um processo que adquire função pseudocausal sobre os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p><i>Autoestima com função pseudocausal sobre os comportamentos apresentados pelos indivíduos, caracterizada</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do comportamento</i></p> | |
| <p>Trecho 17:</p> <p>Uma vez que a comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima, ele é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais e se disseminou com a pseudofunção causal, que vai além da mera função metafórica que lhe cabe.</p> | | | |

Et 3: Extrapolação do termo autoestima de descrição de comportamentos para causa de comportamentos / Et 5: Extrapolação da metáfora autoestima de descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo para instância mental que determina comportamentos

Comportamento: Identificar características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| | <p>Comunidade verbal <i>que o individuo está exposto</i></p> <p>Et 3: Comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima / Et 5: Baixa clareza da comunidade verbal sobre a autoestima</p> <p>-Baixa precisão da comunidade verbal ao empregar o termo autoestima</p> <p>Et 3: [Termo autoestima] é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais / Et 5: Termo autoestima é apresentado sob controle de diferentes estímulos nas diversas comunidades verbais</p> <p>Et 3: Identificação de autoestima como pseudo função causal / Et 5: <i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos individuos</i></p> <p>Et 3: Extrapolação do termo autoestima de descrição de comportamentos para causa de</p> | <p><i>Identificar características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima</i></p> | <p><i>Características que auxiliam a atribuir função causal para autoestima, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar autoestima como descrição de uma classe de comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para autoestima</i></p> |
| <p>Trecho 17:</p> <p>Uma vez que a comunidade verbal não é sistematicamente específica e precisa sobre o uso do termo autoestima, ele é emitido sob diferentes controles de estímulo nas diversas comunidades verbais e se disseminou com a pseudo função causal, que vai além da mera função metafórica que lhe cabe.</p> | | | |

comportamentos / Et 5: Extrapolação da metáfora autoestima de descrição de comportamentos apresentados pelo indivíduo para instância mental que determina comportamentos

Apêndice B.

Classe geral de comportamentos “estimar-se” caracterizada a partir das etapas 1 e 6 do método “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se”. Fonte de informação: Guilhadi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: Orgs.: M. Z. d. S. Brandão, F. C. d. S. Conte, S. M. B. Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados.

Assim como no Apêndice A, primeiramente o Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se” é apresentado com preenchimento relativo as etapas 1 a 5. Em seguida, é apresentado o mesmo protocolo com a etapa 6 realizada e cada unidade comportamental de forma separada das demais unidades identificadas ou derivadas do mesmo trecho da fonte de informação.

Etapas 1-5:

| Comportamento: Identificar sentimentos apresentados por diferentes indivíduos | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Sentimentos identificados</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre sentimentos futuros</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados por outros indivíduos</i> | <i>Identificar sentimentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de expressar como se sente</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de avaliar como outra pessoa se sente diante de certa situação</i> |
| | | | <i>Autoestima interpretada como sentimento</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i> |
| | | <i>Interpretar autoestima como sentimento</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam autoestima</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como produto do comportamento do próprio indivíduo</i> |

Trecho 1:

Os três termos do título [autoestima, autoconfiança responsabilidade] referem-se a **sentimentos**

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar sentimentos apresentados por diferentes indivíduos | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Sentimentos apresentados por diferentes indivíduos, identificados</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Identificar sentimentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre sentimentos futuros</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados por outros indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de expressar como se sente</i> |

Trecho 1:
Os três termos do título [autoestima, autoconfiança, responsabilidade] referem se a sentimentos

Comportamento: Interpretar autoestima como sentimento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Autoestima interpretada como sentimento</i> |
| | <i>Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</i> | <i>Interpretar autoestima como sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i> |
| | <i>Et 3: Sentimentos identificados pelo indivíduo sobre si mesmo / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam autoestima</i> |
| Trecho 1: Os três termos do título [autoestima , autoconfiança responsabilidade] referem se a sentimentos | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como produto do comportamento do próprio indivíduo</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo, avaliada criticamente</i> |
| | Sentimentos [autoestima] associada à maturidade (...) de uma pessoa | <i>Avaliar criticamente noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante de comportamentos</i> |
| | Autoestima interpretada como entidade interna que determina comportamento dos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| | | | <i>Noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo, avaliada criticamente</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante para comportamentos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| Trecho 2: Com certeza, qualquer pai ou mãe desejará que seu filho tenha auto-estima , seja autoconfiante, tenha responsabilidade, pois são todos sentimentos associados à maturidade e à felicidade de uma pessoa . Ter todas essas qualidades significa estar harmoniosamente integrado ao contexto de vida familiar, escolar, profissional e afetivo. | Sentimentos [autoestima] associada à felicidade de uma pessoa Autoestima interpretada como entidade interna que determina comportamento dos indivíduos | <i>Avaliar criticamente noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante para comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo | | | |
|--|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 2:</p> <p>Com certeza, qualquer pai ou mãe desejará que seu filho tenha auto-estima, seja autoconfiante, tenha responsabilidade, pois são todos sentimentos associados à maturidade e à felicidade de uma pessoa. Ter todas essas qualidades significa estar harmoniosamente integrado ao contexto de vida familiar, escolar, profissional e afetivo.</p> | <p>Sentimentos [autoestima] associada à maturidade (...) de uma pessoa</p> <p>Autoestima interpretada como <i>entidade interna que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Avaliar criticamente noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo</i></p> | <p><i>Noção de autoestima associada à maturidade do indivíduo, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante de comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i></p> |

Comportamento: Avaliar criticamente noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 2:</p> <p>Com certeza, qualquer pai ou mãe desejará que seu filho tenha auto-estima, seja autoconfiante, tenha responsabilidade, pois são todos sentimentos associados à maturidade e à felicidade de uma pessoa. Ter todas essas qualidades significa estar harmoniosamente integrado ao contexto de vida familiar, escolar, profissional e afetivo.</p> | <p>Sentimentos [autoestima] associada à felicidade de uma pessoa</p> <p>Autoestima interpretada como entidade interna que determina comportamento dos indivíduos</p> | <p>Avaliar criticamente noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo</p> | <p>Noção de autoestima associada à felicidade do indivíduo, avaliada criticamente</p> <p>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante para comportamentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos interpretados como fenômenos mentais | | <i>Sentimento avaliado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | Sentimentos interpretados como fenômenos (...) abstratos | | |
| | Et 3: Sentimentos interpretados como fenômenos (...) que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente / Et 5: Sentimentos interpretados como fenômenos internos e pertencentes a mente humana e que, às vezes, são expressos publicamente | <i>Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i> |
| | <i>Noção de comportamento</i> | | <i>Consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais, identificadas</i> |
| | Sentimentos interpretados como fenômenos mentais | <i>Identificar consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais</i> | |
| | Sentimentos interpretados como fenômenos (...) abstratos | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i> |
| | Sentimentos interpretados como fenômenos (...) que ficam | | |

Trecho 3:

Muita gente imagina que **os sentimentos são fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente.** Assim, segundo essa concepção, se algum fato provoca uma irritação na pessoa, a raiva, até então acomodada, aparece através de gestos de agressividade, palavras rudes etc. Da mesma maneira, se alguém perde uma pessoa querida, a tristeza, até então silenciosa em seu ninho mental, aparece e se mostra na forma de choro, lembranças dos momentos vividos com a pessoa amada etc.

armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente/ Et 5: Sentimentos interpretados como fenômenos internos e pertencentes a mente humana que, às vezes, são expressos publicamente

Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 3:</p> <p>Muita gente imagina que os sentimentos são fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente. Assim, segundo essa concepção, se algum fato provoca uma irritação na pessoa, a raiva, até então acomodada, aparece através de gestos de agressividade, palavras rudes etc. Da mesma maneira, se alguém perde uma pessoa querida, a tristeza, até então silenciosa em seu ninho mental, aparece e se mostra na forma de choro, lembranças dos momentos vividos com a pessoa amada etc.</p> | <p>Sentimentos interpretados como fenômenos mentais</p> <p>Sentimentos interpretados como fenômenos (...) abstratos</p> <p>Et 3: Sentimentos interpretados como fenômenos (...) que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente / Et 5: Sentimentos interpretados como fenômenos internos e pertencentes a mente humana e que, às vezes, são expressos publicamente</p> <p><i>Noção de comportamento</i></p> | <p><i>Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumentar a probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i></p> | <p><i>Sentimento avaliado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i></p> |

Comportamento: Identificar consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 3:</p> <p>Muita gente imagina que os sentimentos são fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente. Assim, segundo essa concepção, se algum fato provoca uma irritação na pessoa, a raiva, até então acomodada, aparece através de gestos de agressividade, palavras rudes etc. Da mesma maneira, se alguém perde uma pessoa querida, a tristeza, até então silenciosa em seu ninho mental, aparece e se mostra na forma de choro, lembranças dos momentos vividos com a pessoa amada etc.</p> | <p>Sentimentos interpretados como fenômenos mentais</p> <p>Sentimentos interpretados como fenômenos (...) abstratos</p> <p>Sentimentos interpretados como fenômenos (...) que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente/ Et 5:</p> <p>Sentimentos interpretados como fenômenos internos e pertencentes a mente humana que, às vezes, são expressos publicamente</p> | <p><i>Identificar consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais</i></p> | <p><i>Consequências de sentimentos interpretados como fenômenos mentais, identificadas</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional / Et 5: Concepção moderna da Psicologia, que entende que os sentimentos são produzidos por meio da interação do indivíduo com o meio</p> <p>Et 3: Visão tradicional dos sentimentos na Psicologia/ Et 5: Crítica à visão tradicional da Psicologia que entendia sentimento como pertencente a uma instância mental interna ao indivíduo</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade mental</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades (...) abstratas/ Et 5:</p> | <p>Sentimentos caracterizados como <i>manifestação corporal concreta do organismo / Et 5: Manifestação corporal vivenciada pelo indivíduo caracterizada como um dos componentes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como entidade mental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Sentimentos caracterizados como <i>manifestação corporal concreta do organismo / Et 5: Manifestação corporal vivenciada pelo indivíduo caracterizada como um dos componentes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como entidade mental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Sentimentos caracterizados como <i>manifestação corporal concreta do organismo / Et 5: Manifestação corporal vivenciada pelo indivíduo caracterizada como um dos componentes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como entidade mental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 4:</p> <p>A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional exposta no parágrafo acima. Os sentimentos não são entidades mentais e abstratas, mas sim manifestações corporais, concretas, do organismo. Neste sentido, então, não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente. Assim, por exemplo, quando uma pessoa está ansiosa, ela tem alterações no ritmo de batimentos cardíacos, na frequência respiratória, na pressão sanguínea etc. Da mesma forma, na alegria há mudanças no funcionamento do corpo: os batimentos cardíacos, a sudorese, o ritmo respiratório etc. também se alteram.</p> | | | |

Crítica à noção de sentimento como entidade abstrata

Et 3: Manifestações corporais, concretas, do organismo/ Et 5: Alterações corporais vivenciadas pelo indivíduo

Et 3: Não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente / Et 5: Manifestação corporal como um componente do sentimento (ex.: Alterações no ritmo de (...) batimentos cardíacos, alterações no ritmo de (...) frequência respiratória, alterações no ritmo de (...) pressão sanguínea)

Sentimentos *apresentados pelos indivíduos*

Et 3: A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional / Et 5: Concepção moderna da Psicologia, que entende que os sentimentos são produzidos por meio da interação do indivíduo com o meio

Et 3: Visão tradicional dos sentimentos na Psicologia/ Et 5: Crítica à visão tradicional da Psicologia que entendia sentimento como pertencente a uma instância mental interna ao indivíduo

Et 4: Avaliação de que não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente/ Et 5:

Avaliação de que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente

Et 3 e 4: *Avaliar que não há sentimentos sem uma*

manifestação corporal

correspondente / Et 5: Avaliar que para cada sentimento há a

presença de uma reação fisiológica correspondente

Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos

Aumento da probabilidade de identificar reações fisiológicas presentes em diferentes sentimentos

Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos

Et 3: Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade mental

Et 3: Os sentimentos não são entidades (...) abstratas/ Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade abstrata

Et 3: Manifestações corporais, concretas, do organismo/ Et 5: Alterações corporais vivenciadas pelo indivíduo

Et 3: Não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente / Et 5: Manifestação corporal como um componente do sentimento (Ex.: Alterações no ritmo de (...) batimentos cardíacos, alterações no ritmo de (...) frequência respiratória e alterações no ritmo de (...) pressão sanguínea)

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar sentimentos como um dos componentes das manifestações corporais vivenciadas pelo indivíduo | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional / Et 5: Concepção moderna da Psicologia, que entende que os sentimentos são produzidos por meio da interação do indivíduo com o meio</p> <p>Et 3: Visão tradicional dos sentimentos na Psicologia/ Et 5: Crítica à visão tradicional da Psicologia que entendia sentimento como pertencente a uma instância mental interna ao indivíduo</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade mental</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades (...) abstratas/ Et 5:</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional / Et 5: Concepção moderna da Psicologia, que entende que os sentimentos são produzidos por meio da interação do indivíduo com o meio</p> <p>Et 3: Visão tradicional dos sentimentos na Psicologia/ Et 5: Crítica à visão tradicional da Psicologia que entendia sentimento como pertencente a uma instância mental interna ao indivíduo</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade mental</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades (...) abstratas/ Et 5:</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar sentimentos como manifestação corporal</i> / Et 5: <i>Manifestação corporal vivenciada pelo indivíduo caracterizada como um dos componentes dos sentimentos</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar sentimentos como manifestação corporal</i> / Et 5: <i>Caracterizar sentimentos como um dos componentes das manifestações corporais vivenciadas pelo indivíduo</i></p> <p>Et 3: <i>Visão tradicional dos sentimentos na Psicologia/ Et 5: Crítica à visão tradicional da Psicologia que entendia sentimento como pertencente a uma instância mental interna ao indivíduo</i></p> <p>Et 3: <i>Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade mental</i></p> <p>Et 3: <i>Os sentimentos não são entidades (...) abstratas/ Et 5:</i></p> | <p>Et 3 e 4: Sentimentos caracterizados como <i>manifestação corporal concreta do organismo / Et 5: Manifestação corporal vivenciada pelo indivíduo caracterizada como um dos componentes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como entidade mental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 4:</p> <p>A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional exposta no parágrafo acima. Os sentimentos não são entidades mentais e abstratas, mas sim manifestações corporais, concretas, do organismo. Neste sentido, então, não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente. Assim, por exemplo, quando uma pessoa está ansiosa, ela tem alterações no ritmo de batimentos cardíacos, na frequência respiratória, na pressão sanguínea etc. Da mesma forma, na alegria há mudanças no funcionamento do corpo: os batimentos cardíacos, a sudorese, o ritmo respiratório etc. também se alteram.</p> | | | |

Crítica à noção de sentimento
como entidade abstrata

Et 3: Manifestações corporais,
concretas, do organismo/ Et 5:
Alterações corporais vivenciadas
pelo indivíduo

Et 3: Não há sentimentos sem uma
manifestação corporal
correspondente / Et 5:
Manifestação corporal como um
componente do sentimento (ex.:
Alterações no ritmo de (...)
batimentos cardíacos, alterações no
ritmo de (...) frequência
respiratória, alterações no ritmo de
(...) pressão sanguínea)

Comportamento: Avaliar que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 4:</p> <p>A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional exposta no parágrafo acima. Os sentimentos não são entidades mentais e abstratas, mas sim manifestações corporais, concretas, do organismo. Neste sentido, então, não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente. Assim, por exemplo, quando uma pessoa está ansiosa, ela tem alterações no ritmo de batimentos cardíacos, na frequência respiratória, na pressão sanguínea etc. Da mesma forma, na alegria há mudanças no funcionamento do corpo: os batimentos cardíacos, a sudorese, o ritmo respiratório etc. também se alteram.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional / Et 5: Concepção moderna da Psicologia, que entende que os sentimentos são produzidos por meio da interação do indivíduo com o meio</p> <p>Et 3: Os sentimentos não são entidades mentais / Et 5: Crítica à noção de sentimento como entidade abstrata</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Avaliar que não há sentimentos sem uma manifestação corporal</i> / Et 5: <i>Avaliar que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente</i></p> | <p>Et 4: <i>Avaliação de que não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente</i>/Et 5: <i>Avaliação de que para cada sentimento há a presença de uma reação fisiológica correspondente</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear presentes em diferentes sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> |

Et 3: Manifestações corporais,
concretas, do organismo/ Et 5:
Alterações corporais vivenciadas
pelo indivíduo

Et 3: Não há sentimentos sem uma
manifestação corporal
correspondente / Et 5:
Manifestação corporal como um
componente do sentimento (Ex.:
Alterações no ritmo de (...)
batimentos cardíacos, alterações no
ritmo de (...) frequência
respiratória e alterações no ritmo
de (...) pressão sanguínea)

Etapas 1-5:

| Comportamento: Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Manifestações do funcionamento interno do corpo / Et 5: Respostas fisiológicas apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o meio | | <i>Relações respondentes que compõem os sentimentos, identificados</i> |
| | Respostas respondentes ou autonômicas <i>apresentadas pelo indivíduo</i> | <i>Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i> |
| | Et 3: O corpo age / Et 5: Alterações respondentes identificadas pelo indivíduo | | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |
| Trecho 5: Os sentimentos incluem, além das manifestações do funcionamento interno do corpo acima exemplificadas chamadas de respostas respondentes ou autonômicas, outras manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntárias, tais como: falar, gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc. Há componentes corporais respondentes e operantes nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, assim, ele manifesta os sentimentos. | Et 3: O corpo (...) expressa / Et 5: Alterações respondentes identificadas pelo indivíduo | | |

| | | |
|---|---|---|
| | <i>Relações operantes que compõem os sentimentos, identificados</i> | |
| | <i>Aumento da probabilidade de caracterizar sentimento como comportamento</i> | |
| <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| <i>Et 3: Manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntária (tais como: falar, gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc) / Et 5: Manifestações voluntárias/ operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente (Ex.: falar, gesticular, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc)</i> | <i>Identificar relações operantes que compõem os sentimentos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como entidade interna</i> |
| | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar de sentimento como entidade abstrata</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Manifestações do funcionamento interno do corpo / Et 5: Respostas fisiológicas apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o meio | | <i>Relações respondentes que compõem os sentimentos, identificados</i> |
| | Respostas respondentes ou autonômicas <i>apresentadas pelo indivíduo</i> | <i>Identificar relações respondentes que compõem os sentimentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i> |
| | Et 3: O corpo age / Et 5: Alterações respondentes identificadas pelo indivíduo | | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |
| Trecho 5: Os sentimentos incluem, além das manifestações do funcionamento interno do corpo acima exemplificadas chamadas de respostas respondentes ou autonômicas, outras manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntárias, tais como: falar, gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc. Há componentes corporais respondentes e operantes nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, assim, ele manifesta os sentimentos. | Et 3: O corpo (...) expressa / Et 5: Alterações respondentes identificadas pelo indivíduo | | |

Comportamento: Identificar relações operantes que compõem os sentimentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| | | | <i>Relações operantes que compõem os sentimentos, identificados</i> |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de caracterizar sentimento como comportamento</i> |
| | Et 3: Manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntária (tais como: falar, gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc) / Et 5: Manifestações voluntárias/ operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente (Ex.: falar, gesticular, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc) | <i>Identificar relações operantes que compõem os sentimentos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como entidade interna</i> |
| Trecho 5: Os sentimentos incluem, além das manifestações do funcionamento interno do corpo acima exemplificadas chamadas de respostas respondentes ou autonômicas, outras manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntárias, tais como: falar, gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc. Há componentes corporais respondentes e operantes nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, assim, ele manifesta os sentimentos. | | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar de sentimento como entidade abstrata</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar alterações corporais presentes em diferentes sentimentos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 6: A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc.) em que a pessoa está inserida é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc.) a usar palavras para se referir a esses estados ou manifestações corporais, e tais palavras são os nomes de sentimentos: alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: “Por que você está com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a palavra “raiva” para nomear todas essas manifestações do filho. É dessa forma que a criança aprende o que é raiva. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc.</p> | <p>Et 3: Comunidade verbal em que a pessoa está inserida / Et 5: Comunidade verbal que o indivíduo está inserido</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com a comunidade verbal</i></p> <p>Et 3: Palavras para se referir a estados corporais / Et 5: Palavras ensinadas e usadas na comunidade verbal para se referir às reações fisiológicas</p> <p>Et 3: Palavras para se referir a (...) manifestações corporais e tais palavras são os nomes de sentimentos: alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade / Et 5: Palavras ensinadas e usadas para se referir aos sentimentos, como alegria, raiva, ansiedade, medo, autoestima, responsabilidade</p> | <p>Et 3: Usar palavras para se referir a esses estados [emoções] ou manifestações corporais <i>considerando as reações fisiológicas respondentes e operantes/ Et 5: Usar palavras para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo</i></p> | <p><i>Palavras usadas para se referir a estados ou manifestações corporais considerando os componentes corporais respondentes e operantes/ Et 5: Palavras usadas para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual</i></p> |

Etapa 6:

Comportamento: Usar palavras para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual, de modo a nomear sentimentos adequadamente

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 6: A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc.) em que a pessoa está inserida é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc.) a usar palavras para se referir a esses estados ou manifestações corporais, e tais palavras são os nomes de sentimentos: alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: “Por que você está com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a palavra “raiva” para nomear todas essas manifestações do filho. É dessa forma que a criança aprende o que é raiva. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc.</p> | <p>Et 3: Comunidade verbal em que a pessoa está inserida / Et 5: Comunidade verbal que o indivíduo está inserido</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com a comunidade verbal</i></p> <p>Et 3: Palavras para se referir a estados corporais / Et 5: Palavras ensinadas e usadas na comunidade verbal para se referir às reações fisiológicas</p> <p>Et 3: Palavras para se referir a (...) manifestações corporais e tais palavras são os nomes de sentimentos: alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade / Et 5: Palavras ensinadas e usadas para se referir aos sentimentos, como alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade</p> | <p>Et 3: Usar palavras para se referir a esses estados [emoções] ou manifestações corporais <i>considerando as reações fisiológicas respondentes e operantes/ Et 5: Usar palavras para se referir às reações fisiológicas atuais, de modo a nomear sentimentos adequadamente</i></p> <p><i>5: Usar palavras para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual, de modo a nomear sentimentos adequadamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos de modo a nomear sentimentos adequadamente</i></p> | <p>Palavras usadas para se referir a estados ou manifestações corporais <i>considerando os componentes corporais respondentes e operantes/ Et 5: Palavras usadas para se referir às reações fisiológicas considerando componentes corporais e o contexto atual, de modo a nomear sentimentos adequadamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Contexto em relação a que a pessoa se comporta | | |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Et 4: Contexto em relação a que a pessoa se comporta, caracterizado / Et 5: Contexto em relação a que o indivíduo se comporta, caracterizado</i> |
| | Et 3: Reações do indivíduo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo | Et 3: Conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta/ Et 5: <i>Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta</i> | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |
| | Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face)/ 5: Reações fisiológicas apresentadas pelo indivíduo | | <i>Aumento da probabilidade de clareza dos determinantes do sentimento</i> |
| | Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Comportamentos operantes apresentados pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produziram o comportamento</i> |
| Trecho 7: | | | |
| Há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento. Se os pais observarem, exclusivamente, as reações do seu filho, quer os respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) quer os operantes (o que ela faz e diz), sem conhecerem o contexto em que tais reações ocorrem, não é possível dar nomes ao sentimento com segurança. | Contexto em relação a que a pessoa se comporta | Et 3 e 4: Nomear o sentimento <i>considerando as reações fisiológicas e o contexto em que a pessoa se comporta</i> / Et 5: Nomear o sentimento considerando as reações fisiológicas e o contexto em que a pessoa se comporta | <i>Et 4: Sentimento nomeado considerando as reações fisiológicas e o contexto em que a pessoa se comporta / Et 5: Sentimento nomeado considerando as reações fisiológicas e o contexto em que o indivíduo se comporta</i> |

| | | |
|--|---|--|
| Et 3: Reações do indivíduo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo | contexto em relação a que o indivíduo se comporta | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |
| Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face)/ 5: Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo (ex.: batimentos cardíacos, rubor da face) | | <i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i> |
| Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Respostas operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente | | <i>Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento. Se os pais observarem, exclusivamente, as reações do seu filho, quer os respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) quer os operantes (o que ela faz e diz), sem conhecerem o contexto em que tais reações ocorrem, não é possível dar nomes ao sentimento com segurança.</p> <p>Trecho 7:</p> | Contexto em relação a que a pessoa se comporta | | |
| | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Reações do indivíduo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face)/ 5: Reações fisiológicas apresentadas pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Comportamentos operantes apresentados pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente</p> | <p>Et 3: Conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta/ Et 5: Caracterizar o contexto em relação a que o indivíduo se comporta</p> | <p>Et 4: Contexto em relação a que a pessoa se comporta, caracterizado / Et 5: Contexto em relação a que o indivíduo se comporta, caracterizado</p> <p>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de clareza dos determinantes do sentimento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produziram o comportamento</p> |

Comportamento: Nomear o sentimento considerando as reações fisiológicas e o contexto em relação a que o indivíduo se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| | Contexto em relação a que a pessoa se comporta | | |
| | Sentimentos apresentados pelo indivíduo | | <i>Et 4: Sentimento nomeado considerando as reações fisiológicas e o contexto em que a pessoa se comporta / Et 5: Sentimento nomeado</i> |
| | Et 3: Reações do indivíduo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo | Et 3 e 4: Nomear o sentimento considerando as reações fisiológicas e o contexto em relação a que a pessoa se comporta / Et 5: Nomear o sentimento considerando as reações fisiológicas e o contexto em relação a que o indivíduo se comporta | <i>considerando as reações fisiológicas e o contexto em que o indivíduo se comporta</i> |
| | Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face)/ 5: Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo (ex.: batimentos cardíacos, rubor da face) | | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i> |
| | Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Respostas operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente | | <i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i> |
| Trecho 7: Há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento. Se os pais observarem, exclusivamente, as reações do seu filho, quer os respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) quer os operantes (o que ela faz e diz), sem conhecerem o contexto em que tais reações ocorrem, não é possível dar nomes ao sentimento com segurança. | | | <i>Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo | | <i>Autoestima interpretada como umsentimento</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam | <i>Interpretar autoestima como um sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade da mente</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos ao processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i> | | |
| Trecho 8: Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam. | Sentimentos apresentados pelo indivíduo | <i>Et 3 e 4: Caracterizar sentimentos como estados corporais associados com</i> | <i>Et 4: Sentimentos caracterizados como estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os</i> |

Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo

eventos ambientais sociais que os desencadeiam / Et 5: *Caracterizar* sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por *reações fisiológicas* com eventos ambientais sociais que os desencadearam

Et 4: Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos de autoestima (...) são *reações fisiológicas* associadas com eventos ambientais sociais que os desencadearam

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo

Et 4: Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais físicos que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos de autoestima (...) são *reações fisiológicas* associadas com eventos ambientais físicos que os desencadearam

desencadeiam/ Et 5: Sentimentos caracterizados como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais sociais que os desencadearam

Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que determinam os sentimentos

Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como manifestações da mente do indivíduo

Et 4: Sentimentos caracterizados como estados corporais associados com eventos ambientais físicos que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos caracterizados como percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais físicos que os desencadearam

Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que determinam os sentimentos

Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como manifestações da mente do indivíduo

Et 3 e 4: *Caracterizar* sentimentos como estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam/ Et 5: *Caracterizar* sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam/ Et 5: *Caracterizar* sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam

Etapa 6:

| Comportamento: Interpretar autoestima como um sentimento | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo | <i>Autoestima interpretada como um sentimento</i> | |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam | <i>Interpretar autoestima como um sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade da mente</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| <p>Trecho 8: Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam.</p> | | | |

Comportamento: Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais sociais que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| | <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p>Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo</p> <p>Et 4: Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos de autoestima (...) são <i>reações fisiológicas</i> associadas com eventos ambientais sociais que os desencadearam</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar</i> sentimentos como estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam / Et 5: <i>Caracterizar</i> sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por <i>reações fisiológicas</i> com eventos ambientais sociais que os desencadearam</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos caracterizados como estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos caracterizados como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais sociais que os desencadearam</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que determinam os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como manifestações da mente do indivíduo</i></p> |
| <p>Trecho 8: Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam.</p> | | | |

Comportamento: Caracterizar sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais físicos que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---------------------------------------|
| <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo</p> <p>Et 4: Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais físicos que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos de autoestima (...) são <i>reações fisiológicas</i> associadas com eventos ambientais físicos que os desencadearam</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar</i> sentimentos como estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam/ Et 5: <i>Caracterizar</i> sentimentos como a percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais (...) físicos que os desencadearam</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos caracterizados como estados corporais associados com eventos ambientais físicos que os desencadeiam/ Et 5: Sentimentos caracterizados como percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais físicos que os desencadearam</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que determinam os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento como manifestações da mente do indivíduo</i></p> | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: “Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção” (excesso de racionalidade); “Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos” (excesso de responsabilidade); “Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar” (falta de autoconfiança); “Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio” (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.</p> | <p>Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i></p> | <p>Et 3: Detectar sinais do corpo / Et 5: <i>Identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p><i>Sinais do corpo detectados/ Et 5: Próprias reações fisiológicas identificadas</i></p> |
| | <p>Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Et 5: Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p>Et 3: Detectar sinais do corpo / Et 5: <i>Identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas e sentimentos</i></p> |
| | <p>Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida</p> | <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sinais do corpo detectados/ Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas com o ambiente</i></p> |
| | <p>Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i></p> | <p>Et 3: <i>Relacionar sinais do corpo com sentimentos/ Et 5: Relacionar reações fisiológicas com sentimentos</i></p> | <p><i>Et 4: Sinais do corpo relacionado com sentimentos/ Et 5: Reações fisiológicas relacionadas com sentimentos</i></p> |
| | <p>Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as</p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas com o ambiente</i></p> |

| | |
|--|---|
| cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as reações fisiológicas identificadas</i> |
| Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida | <i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente o que está sentindo</i> |
| Et 3: Manifestações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelos indivíduos | <i>Próprias reações fisiológicas relacionadas com o ambiente em que está se comportando</i> |
| Interação <i>do indivíduo</i> com a comunidade verbal | <i>Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando</i> |
| Sentimentos <i>pelo indivíduo</i> aprendidos com a comunidade verbal | <i>Aumento da probabilidade de nomear sentimentos adequadamente</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar as próprias reações fisiológicas | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 9:</p> <p>Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: “Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção” (excesso de racionalidade); “Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos” (excesso de responsabilidade); “Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar” (falta de autoconfiança); “Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio” (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.</p> | <p>Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i></p> <p>Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Et 5: Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> <p>Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida</p> | <p>Et 3: Detectar sinais do corpo / Et 5: <i>Identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p><i>Sinais do corpo detectados/ Et 5: Próprias reações fisiológicas identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas e sentimentos</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sinais do corpo detectados/ Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as próprias reações fisiológicas</i></p> |

Comportamento: Relacionar reações fisiológicas com sentimentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 9:</p> <p>Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: “Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção” (excesso de racionalidade); “Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos” (excesso de responsabilidade); “Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar” (falta de autoconfiança); “Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio” (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.</p> | <p>Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i></p> <p>Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> <p>Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida</p> | <p>Et 3: <i>Relacionar sinais do corpo com sentimentos/ Et 5: Relacionar reações fisiológicas com sentimentos</i></p> | <p>Et 4: <i>Sinais do corpo relacionado com sentimentos/ Et 5: Reações fisiológicas relacionadas com sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas com o ambiente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as reações fisiológicas identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente o que está sentindo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar o que está sentindo</i></p> |

Comportamento: Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 9:</p> <p>Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: “Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção” (excesso de racionalidade); “Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos” (excesso de responsabilidade); “Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar” (falta de autoconfiança); “Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio” (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.</p> | <p>Et 3: Manifestações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelos indivíduos</p> <p>Interação <i>do indivíduo</i> com a comunidade verbal</p> <p>Sentimentos <i>pele indivíduo</i> aprendidos com a comunidade verbal</p> | <p><i>Relacionar as próprias reações fisiológicas com ambiente em que está se comportando</i></p> | <p><i>Próprias reações fisiológicas relacionadas com o ambiente em que está se comportando</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear sentimentos adequadamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos sentimentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o ambiente físico</p> <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente (...) social / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social</p> <p>Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Clareza de que os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p>Et 3 e 4: Manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico <i>relacionado</i> com o nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico relacionados com o nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>Et 3: <i>Relacionar</i> manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico com o nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Clareza de que os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre determinantes dos próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 10: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive.</p> | | | |

Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico / Et 5:

As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico

Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente (...) social /

Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico

Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive

Et 3: Manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente social *relacionado* com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social relacionados com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive

Aumento da probabilidade de clareza sobre os próprios sentimentos

Aumento da probabilidade de clareza sobre determinantes dos próprios sentimentos

Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos

Etapa 6:

Comportamento: Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| | <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o ambiente físico</p> <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente (...) social / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social</p> <p>Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Clareza de que os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p>Et 3 e 4: Manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico <i>relacionado</i> com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico relacionados com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>Et 3: <i>Relacionar</i> manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico com nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre determinantes dos próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |
| Trecho 10: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive. | | | |

Comportamento: Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social com nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---|
| <p>Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico</p> <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico</p> <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico</p> <p>Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico</p> <p>Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>Trecho 10: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive.</p> | <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico / Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico</p> <p>Et 3: Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico</p> <p>Et 5: As emoções são reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e seu ambiente físico</p> <p>Et 3: [Sentimentos] recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Os sentimentos recebem um nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p>Et 3: <i>Relacionar</i> manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente (...) social com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente (...) social com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente (...) social com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social com nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p>Et 5: Relacionar reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social com nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> | <p>Et 3: Manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente social <i>relacionado</i> com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social com que a pessoa vive / Et 5: Reações fisiológicas que ocorrem na interação entre o indivíduo e o seu ambiente social relacionadas com o nome arbitrário, convencionalizado pelo grupo social em que o indivíduo vive</p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre determinantes dos próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surgem de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surgem de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> | <p><i>Sentimento caracterizado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> |
| <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc.</p> <p>Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável.</p> | | | |

Suposição de que a raiva [*ou outros sentimentos*] (...), não é controlável

Concepção de que os sentimentos têm uma função causal *sobre os comportamentos*

Concepções de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa *para os comportamentos*

A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais

Suposição de que a raiva [*ou outros sentimentos*] surge espontaneamente

Suposição de que a raiva [*ou outros sentimentos*] (...) surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental

Função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos, avaliada criticamente

Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos com função causal para os comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos

Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é previsível

Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é controlável

Suposição de que a raiva [*ou outros sentimentos*] (...), não é previsível

Suposição de que a raiva [*ou outros sentimentos*] (...), não é controlável

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc.</p> <p>Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável.</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surgem de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> | <p><i>Sentimento caracterizado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> |

Suposição de que a raiva [*ou
outros sentimentos*] (...), não é
controlável

Comportamento: Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc. Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade foi a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável.</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepções de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...) surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é controlável</p> | <p><i>Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é previsível</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é controlável</i></p> | <p><i>Função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos com função causal para os comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é previsível</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é controlável</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 12:</p> <p>E, quanto a saúde? Ela está dissociada do amor ou ela é, por sua vez, produzida por ele? Só quem tem amor sente saudades? Neste caso, ter-se-ia uma condição em que sentimento causa sentimento e a saúde não seria causa, mas causada. Finalmente, o medo não poderia ser dominado. Do ponto de vista prático, qual seria, então, a função do terapeuta? Que instrumentos ele poderia usar para influenciar e alterar sentimentos que (pela concepção exposta) seriam as causas das ações e sofrimentos humanos? Se o terapeuta tem algum papel funcional, então, os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles, fora da mente, advindos do contexto social em que a pessoa está inserida. Mas, propor que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes e externos a eles, tira-lhes a função causal: se eles próprios são causados, então não são causa dos comportamentos. Por outro lado, se o terapeuta não tem tal papel, então, sua função é indefensável.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Condição que sentimento causa sentimento / Et 5: Concepção de que sentimento causa sentimento</p> <p>Et 3: Os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a eles</p> | <p><i>Et 3: Avaliar que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes / Et 5: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos antecedentes a eles</i></p> | <p><i>Et 4: Sentimentos avaliados como produzidos por eventos antecedentes a eles / Et 5: Avaliação de que sentimentos são influenciados por eventos ambientais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar função causal nos sentimentos para determinar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar sentimento como um comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os sentimentos</i></p> |

(...) fora da mente / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a mente

Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos são advindos do contexto social em que a pessoa está inserida / Et 5: Concepção de que os sentimentos são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo está inserido

Sentimentos *apresentados pelos indivíduos*

Et 3: Condição que sentimento causa sentimento / Et 5: Concepção de que sentimento causa sentimento

Et 3: Os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles / Et 5: Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a eles

Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes (...) fora da mente / Et 5: Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a mente

Et 3: Sentimentos avaliados como produzidos por eventos externos a eles / Et 5: Avaliação de que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo

Diminuição da probabilidade de identificar função causal nos sentimentos para determinar comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar sentimento como um comportamento

Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produzem os sentimentos

Et 3: Avaliar que os sentimentos são produzidos por eventos (...) externos a eles / Et 5: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo

Et 3: Conceção de que os sentimentos humanos são advindos do contexto social em que a pessoa está inserida / Et 5: Conceção de que os sentimentos são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo está inserido

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos antecedentes a eles | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |
| <p>E, quanto a saudade? Ela está dissociada do amor ou ela é, por sua vez, produzida por ele? Só quem tem amor sente saudades? Neste caso, ter-se-ia uma condição em que sentimento causa sentimento e a saudade não seria causa, mas causada. Finalmente, o medo não poderia ser dominado. Do ponto de vista prático, qual seria, então, a função do terapeuta? Que instrumentos ele poderia usar para influenciar e alterar sentimentos que (pela concepção exposta) seriam as causas das ações e sofrimentos humanos? Se o terapeuta tem algum papel funcional, então, os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles, fora da inserida. Mas, propor que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes e externos a eles, tira-lhes a função causal: se eles próprios são causados, então não são causa dos comportamentos. Por outro lado, se o terapeuta não tem tal papel, então, sua função é indefensável.</p> | <p>Et 3: Condição que sentimento causa sentimento / Et 5: Concepção de que sentimento causa sentimento</p> <p>Et 3: Os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a eles</p> <p>Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes (...) fora da mente / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a mente</p> <p>Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos são advindos do contexto social em que a pessoa está inserida / Et 5: Concepção de</p> | <p>Et 3: Avaliar que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes / Et 5: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos antecedentes a eles</p> | <p>Et 4: Sentimentos avaliados como produzidos por eventos antecedentes a eles / Et 5: Avaliação de que sentimentos são influenciados por eventos ambientais</p> <p>Diminuição da probabilidade de identificar função causal nos sentimentos para determinar comportamentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar sentimento como um comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os sentimentos</p> |

que os sentimentos são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo está inserido

Sentimentos *apresentados pelos indivíduos*

Et 3: Condição que sentimento causa sentimento / Et 5: Concepção de que sentimento causa sentimento

Et 3: Os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a eles

Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes (...) fora da mente / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a mente

Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos são advindos do contexto social em que a pessoa está inserida / Et 5: Concepção de que os sentimentos são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo está inserido

Comportamento: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|---|
| <p>Trecho 12:</p> <p>E, quanto a saúde? Ela está dissociada do amor ou ela é, por sua vez, produzida por ele? Só quem tem amor sente saudades? Neste caso, ter-se-ia uma condição em que sentimento causa sentimento e a saúde não seria causa, mas causada. Finalmente, o medo não poderia ser dominado. Do ponto de vista prático, qual seria, então, a função do terapeuta? Que instrumentos ele poderia usar para influenciar e alterar sentimentos que (pela concepção exposta) seriam as causas das ações e sofrimentos humanos? Se o terapeuta tem algum papel funcional, então, os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles, fora da mente, advindos do contexto social em que a pessoa está inserida. Mas, propor que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes e externos a eles, tira-lhes a função causal: se eles próprios são causados, então não são causa dos comportamentos. Por outro lado, se o terapeuta não tem tal papel, então, sua função é indefensável.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Condição que sentimento causa sentimento / Et 5: Concepção de que sentimento causa sentimento</p> <p>Et 3: Os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes externos a eles / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a eles</p> <p>Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos seriam influenciados por determinantes (...) fora da mente / Et 5: Clareza de que os sentimentos são influenciados por determinantes externos a mente</p> <p>Et 3: Concepção de que os sentimentos humanos são advindos do contexto social em que a pessoa está inserida / Et 5: Concepção de que os sentimentos são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo está inserido</p> | <p>Et 3: <i>Avaliar</i> que os sentimentos são produzidos por eventos (...) externos a eles / Et 5: Avaliar que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo</p> | <p>Et 3: <i>Sentimentos avaliados como produzidos por eventos externos a eles / Et 5: Avaliação de que os sentimentos são influenciados por eventos externos ao indivíduo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar função causal nos sentimentos para determinar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar sentimento como um comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produzem os sentimentos</i></p> |

Sentimentos *apresentados pelos indivíduos*

Et 3: Condição que sentimento
causa sentimento / Et 5:
Concepção de que sentimento
causa sentimento

Et 3: Os sentimentos humanos
seriam influenciados por
determinantes externos a eles / Et
5: Et 5: Clareza de que os
sentimentos são influenciados por
determinantes externos a eles

Et 3: Concepção de que os
sentimentos humanos seriam
influenciados por determinantes
(...) fora da mente / Et 5: Et 5:
Clareza de que os sentimentos são
influenciados por determinantes
externos a mente

Et 3: Concepção de que os
sentimentos humanos são advindos
do contexto social em que a pessoa
está inserida / Et 5: Concepção de
que os sentimentos são
influenciados pelo contexto social
em que o indivíduo está inserido

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Et 4: Eventos antecedentes que produziram os sentimentos, identificados/ Et 5: Eventos antecedentes que influenciaram os indivíduos, identificados</i> |
| | Et 3: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída / Et 5: Concepção atual da Psicologia realiza críticas a função causal atribuída aos sentimentos para determinação dos comportamentos | <i>Et 3: Identificar eventos antecedentes que produzem os sentimentos / Et 5: Identificar eventos antecedentes que influenciam os sentimentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade caracterizar sentimento como comportamento</i> |
| | Eventos antecedentes <i>dos comportamentos</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de atribuir status causal aos sentimentos</i> |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Et 4: Eventos antecedentes que produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos, identificados / Et 5: Eventos antecedentes que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos, identificados</i> |
| | Et 3: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída / Et 5: Concepção atual da Psicologia realiza críticas a função causal atribuída aos sentimentos para determinação dos comportamentos | <i>Et 3: Identificar que eventos [antecedentes] produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos / Et 5: Identificar eventos que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os sentimentos</i> |
| | Eventos antecedentes <i>dos comportamentos</i> | | |

Trecho 13:

A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída. Uma proposta mais compatível com o que se observa sobre o **comportamento humano é que ocorrem eventos antecedentes, e estes produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos.**

*Aumento da probabilidade de
identificar variáveis ambientais que
influenciam os comportamentos*

*Diminuição da probabilidade de
atribuir status causal aos sentimentos*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar eventos antecedentes que influenciam os sentimentos apresentados por diferentes indivíduos | | |
|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | |
| Et 3: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída / Et 5: Concepção atual da Psicologia realiza críticas a função causal atribuída aos sentimentos para determinação dos comportamentos | Et 3: Identificar eventos antecedentes que produzem os sentimentos / Et 5: Identificar eventos antecedentes que influenciam os sentimentos apresentados por diferentes indivíduos | Et 4: Eventos antecedentes que produziram os sentimentos, identificados/ Et 5: Eventos antecedentes que influenciaram os indivíduos, identificados Aumento da probabilidade caracterizar sentimento como comportamento |
| Eventos antecedentes dos comportamentos | | Diminuição da probabilidade de atribuir status causal aos sentimentos |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |
| Et 3: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída / Et 5: Concepção atual da Psicologia realiza críticas a função causal atribuída aos sentimentos para determinação dos comportamentos | Et 3: Identificar que eventos [antecedentes] produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos / Et 5: Identificar eventos que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos | Et 4: Eventos antecedentes que produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos, identificados / Et 5: Eventos antecedentes que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos, identificados Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os sentimentos |
| Trecho 13: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída. Uma proposta mais compatível com o que se observa sobre o comportamento humano é que ocorrem eventos antecedentes, e estes produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos. | Eventos antecedentes dos comportamentos | |

*Aumento da probabilidade de
identificar variáveis ambientais que
influenciam os comportamentos*

*Diminuição da probabilidade de
atribuir status causal aos sentimentos*

Comportamento: Identificar eventos que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 13: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída. Uma proposta mais compatível com o que se observa sobre o comportamento humano é que ocorrem eventos antecedentes, e estes produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos.</p> | <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída / Et 5: Concepção atual da Psicologia realiza críticas a função causal atribuída aos sentimentos para determinação dos comportamentos</p> <p>Eventos antecedentes dos comportamentos</p> | <p>Et 3: Identificar que eventos [antecedentes] produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos / Et 5: Identificar eventos que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>Et 4: Eventos antecedentes que produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos, identificados / Et 5: Eventos antecedentes que influenciam os comportamentos e sentimentos apresentados pelos indivíduos, identificados</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os comportamentos</p> <p>Diminuição da probabilidade de atribuir status causal aos sentimentos</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 14: O que foi apresentado nesta seção é de fundamental importância para o tema do capítulo porque é muito freqüente as pessoas dizerem frases tais como: “Não escolhe bem seus namorados”; “Agüenta os maus tratos da esposa”; “Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita” porque tem baixa auto-estima</p> | <p>Et 3: Baixa autoestima / Et 5: Autoestima positiva Autoestima negativa</p> | <p><i>Avaliar criticamente concepção de que autoestima determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de que autoestima determina comportamentos dos indivíduos, avaliadas criticamente</i> <i>Diminuição da probabilidade de identificar função causal na autoestima</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que produzem autoestima</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente concepção de que autoestima determina comportamento apresentados pelos indivíduos | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 14:</p> <p>O que foi apresentado nesta seção é de fundamental importância para o tema do capítulo porque é muito frequente as pessoas dizerem frases tais como: “Não escolhe bem seus namorados”; “Agüenta os maus tratos da esposa”; “Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita” porque tem baixa auto-estima</p> | <p>Et 3: Baixa autoestima / Et 5: Autoestima positiva Autoestima negativa</p> <p><i>Concepção de que a autoestima determina comportamentos dos indivíduos (Ex.: “Não escolhe bem seus namorados”; “Agüenta os maus tratos da esposa”; “Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita” porque tem baixa auto-estima)</i></p> | <p><i>Avaliar criticamente concepção de que autoestima determina comportamento apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de que autoestima determina comportamentos apresentados pelos indivíduos, avaliadas criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar função causal na autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que produzem autoestima</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Processo de apresentação de sentimentos, caracterizado</i> |
| | Et 3: As pessoas não nascem com os sentimentos / Et 5: Predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com ambiente | | <i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i> |
| | <i>Pouca clareza sobre necessidade de ensino ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</i> | <i>Caracterizar processo de apresentação de sentimentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i> |
| | Et 5: Predisposição potencial do indivíduo para desenvolver sentimentos | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como entidade mental do indivíduo que não é afetada pelo ambiente</i> |
| Trecho 15: As pessoas não nascem com os sentimentos, nascem com uma predisposição, um potencial para desenvolvê-los e tomar consciência deles na sua história de desenvolvimento, em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social. | Et 3: Contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Interações sociais do indivíduo com a comunidade verbal | | <i>Aumento da clareza de que os indivíduos têm predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com o ambiente</i> |

| | |
|---|---|
| <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: As pessoas não nascem com os sentimentos / Et 5: Predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com ambiente</p> <p><i>Pouca clareza sobre necessidade de ensino ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</i></p> <p>Et 5: Predisposição potencial do indivíduo para desenvolver sentimentos</p> | <p>Et 3: Consciência tomada acerca dos sentimentos na sua história de vida de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social tomada / Et 5: Identificação de que os sentimentos se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo em função do contato que ele tem com seu ambiente social</p> <p>Aumento da clareza sobre os sentimentos</p> <p>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de relacionar sentimentos vivenciados com a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</p> |
| <p>Et 3: Tomar consciência dos sentimentos na sua história de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social</p> | <p>Et 3: Consciência tomada acerca dos sentimentos na sua história de vida de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social tomada / Et 5: Identificação de que os sentimentos se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo em função do contato que ele tem com seu ambiente social</p> <p>Aumento da clareza sobre os sentimentos</p> <p>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de relacionar sentimentos vivenciados com a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</p> |
| <p>Et 3: Contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Interações sociais do indivíduo com a comunidade verbal</p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Consciência tomada acerca dos sentimentos na sua história de vida de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social tomada / Et 5: Identificação de que os sentimentos se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo em função do contato que ele tem com seu ambiente social</p> <p>Aumento da clareza sobre os sentimentos</p> <p>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de relacionar sentimentos vivenciados com a própria história de vida</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar processo de apresentação de sentimentos | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Processo de apresentação de sentimentos, caracterizado</i> |
| | Et 3: As pessoas não nascem com os sentimentos / Et 5: Predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com ambiente | | <i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i> |
| | <i>Pouca clareza sobre necessidade de ensino ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</i> | <i>Caracterizar processo de apresentação de sentimentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i> |
| | Et 5: Predisposição potencial do indivíduo para desenvolver sentimentos | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como entidade mental do indivíduo que não é afetada pelo ambiente</i> |
| Trecho 15: As pessoas não nascem com os sentimentos, nascem com uma predisposição, um potencial para desenvolvê-los e tomar consciência deles na sua história de desenvolvimento, em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social. | Et 3: Contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Interações sociais do indivíduo com a comunidade verbal | | <i>Aumento da clareza de que os indivíduos têm predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com o ambiente</i> |

Comportamento: Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: As pessoas não nascem com os sentimentos / Et 5: Predisposição para apresentar reações fisiológicas em função da interação com ambiente</p> <p><i>Pouca clareza sobre necessidade de ensino ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</i></p> <p>Et 5: Predisposição potencial do indivíduo para desenvolver <i>sentimentos</i></p> | <p>Et 3: Consciência tomada acerca dos sentimentos na sua história de vida de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Identificação de que os sentimentos se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo em função do contato que ele tem com seu ambiente social</p> <p>Et 3: Tomar consciência dos sentimentos na sua história de desenvolvimento em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Identificar que os sentimentos se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo em função do contato que ele estabelece com seu ambiente social</p> | <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar sentimentos vivenciados com a própria história de vida</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 15:</p> <p>As pessoas não nascem com os sentimentos, nascem com uma predisposição, um potencial para desenvolvê-los e tomar consciência deles na sua história de desenvolvimento, em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social.</p> | <p>Et 3: Contato que a pessoa tem com seu ambiente social / Et 5: Interações sociais do indivíduo com a comunidade verbal</p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 16: Assim, se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Desta forma, será uma criança com um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que foi ensinada a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais: quando está afastado de uma pessoa querida por um tempo longo, sente saudade (e não “tá cafuzo”); quando prevê que algo ruim pode lhe acontecer, está ansioso (e não “tá cafuzo”); quando esperava um gesto de aprovação ou carinho de alguém, que lhe negou um e outro, sente-se magoado (e não “tá cafuzo”); quando fez algo que considera errado, que pode decepcionar alguém querido, sente-se culpado (e não “tá cafuzo”) etc</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Estados corporais / Et 5: Reações fisiológicas apresentada pelos indivíduos</p> <p><i>História de aprendizagem sobre sentimentos</i> (Ex.: se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes)</p> <p>Condições ambientais diferentes vivenciadas pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Palavras para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Palavras usadas para se referir aos sentimentos vivenciados pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais / Et 5: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p>Et 3: Diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais, nomeados / Et 5: Percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, nomeados</p> <p><i>Aumento de clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o ambiente ao qual o próprio indivíduo se expõe</i></p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p><i>Et 4: Sentimentos diferenciados entre si com base nas próprias reações fisiológicas e contexto em que se comporta / Et 5: Diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos com base na percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, diferenciados</i></p> | <p><i>Et 3: Diferenciá-los [sentimentos] entre si com base nas próprias reações fisiológicas e contexto em que se comporta / Et 5: Diferenciar diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos com base na percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</i></p> | <p><i>Et 3: Grupo de sentimentos / Et 5: Diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Et 3: Diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Diferentes estados corporais apresentados pelos indivíduos, produzidos por reações fisiológicas em função do contato com o ambiente</i></p> |
| <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os próprios sentimentos</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de a comunidade verbal compreender o sentimento que o indivíduo vivencia</i></p> | |

Etapa 6:

Comportamento: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| <p>Trecho 16: Assim, se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Desta forma, será uma criança com um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que foi ensinada a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais: quando está afastado de uma pessoa querida por um tempo longo, sente saudade (e não “tá cafuzo”); quando prevê que algo ruim pode lhe acontecer, está ansioso (e não “tá cafuzo”); quando esperava um gesto de aprovação ou carinho de alguém, que lhe negou um e outro, sente-se magoado (e não “tá cafuzo”); quando fez algo que considerava errado, que pode decepcionar alguém querido, sente-se culpado (e não “tá cafuzo”) etc</p> | <p>Et 3: Estados corporais / Et 5: Reações fisiológicas apresentada pelos indivíduos</p> <p><i>História de aprendizagem sobre sentimentos</i> (Ex.: se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes)</p> <p>Condições ambientais diferentes vivenciadas pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Palavras para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Palavras usadas para se referir aos sentimentos vivenciados pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais / Et 5: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p>Et 3: Diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais, nomeados / Et 5: Percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, nomeados</p> <p><i>Aumento de clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o ambiente ao qual o próprio indivíduo se expõe</i></p> |

Comportamento: Diferenciar diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos com base na percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 16:</p> <p>Assim, se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Desta forma, será uma criança com um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que foi ensinada a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais: quando está afastado de uma pessoa querida por um tempo longo, sente saudade (e não “tá cafuzo”); quando prevê que algo ruim pode lhe acontecer, está ansioso (e não “tá cafuzo”); quando esperava um gesto de aprovação ou carinho de alguém, que lhe negou um e outro, sente-se magoado (e não “tá cafuzo”); quando fez algo que considera errado, que pode decepcionar alguém querido, sente-se culpado (e não “tá cafuzo”) etc</p> | <p>Et 3: Grupo de sentimentos / Et 5: Diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Diferentes estados corporais apresentados pelos indivíduos, produzidos por reações fisiológicas em função do contato com o ambiente</p> | <p>Et 3: Diferenciá-los [sentimentos] entre si com base nas próprias reações fisiológicas e contexto que em que se comporta / Et 5: Diferenciar diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos com base na percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p>Et 4: Sentimentos diferenciados entre si com base nas próprias reações fisiológicas e contexto em que se comporta / Et 5: Diferentes sentimentos apresentados pelos indivíduos com base na percepção da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, diferenciados</p> <p>Aumento da clareza sobre os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar os próprios sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de a comunidade verbal compreender o sentimento que o indivíduo vivencia</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 17:</p> <p>O primeiro passo concreto que as pessoas podem dar para ensinar seu filho a detectar seus sentimentos é começar pelos órgãos dos sentidos. Ao dizer “Experimente esta comida. Ela está salgada.” (ou doce, ou gostosa, ou macia, ou quente, ou...), a criança percebe as diferenças entre sabores, texturas, temperatura etc. Ao passar um objeto sobre a pele de uma criança e dizer-lhe “Veja como é lisa” (ou áspera, ou mole, ou fria, ou...), a criança percebe as diferenças entre consistências, texturas, temperatura etc. E assim, sucessivamente, com cada órgão dos sentidos (som alto, som grave, cor azul, cor verde, claro, escuro etc.).</p> | <p>Órgãos dos sentidos <i>dos indivíduos</i> (Ex.: diferenças entre sabores, texturas, temperatura)</p> <p>Aspectos de diferentes naturezas a serem experienciados pelos indivíduos (Ex. diferenças entre consistências, texturas e temperaturas)</p> <p><i>Condições ambientais que os indivíduos estão expostos</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> <p>Órgãos dos sentidos <i>dos indivíduos</i> (Ex.: diferenças entre sabores, texturas, temperatura)</p> <p>Aspectos de diferentes naturezas a serem experienciados pelos indivíduos (Ex. diferenças entre consistências, texturas e temperaturas)</p> | <p>Et 3: Detectar sentimentos [sensações] com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta / Et 5: Identificar sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e o contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento de clareza sobre os próprios sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> | <p>Et 3: Sentimentos detectados base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta / Et 5: Sentimentos identificados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e o contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Et 4: Diferenças entre consistências percebidas / Et 5: Aspectos do meio diferenciados em função de sua natureza</p> <p>Aumento da clareza acerca do ambiente que o indivíduo está exposto</p> |

Condições ambientais que os indivíduos estão expostos

Interação do indivíduo com o ambiente

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e o contexto atual em que o indivíduo se comporta | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 17:</p> <p>O primeiro passo concreto que as pessoas podem dar para ensinar seu filho a detectar seus sentimentos é começar pelos órgãos dos sentidos. Ao dizer “Experimente esta comida. Ela está salgada.” (ou doce, ou gostosa, ou macia, ou quente, ou...), a criança percebe as diferenças entre sabores, texturas, temperatura etc. Ao passar um objeto sobre a pele de uma criança e dizer-lhe “Veja como é lisa” (ou áspera, ou mole, ou fria, ou...), a criança percebe as diferenças entre consistências, texturas, temperatura etc. E assim, sucessivamente, com cada órgão dos sentidos (som alto, som grave, cor azul, cor verde, claro, escuro etc.).</p> | <p>Órgãos dos sentidos <i>dos indivíduos</i> (Ex.: diferenças entre sabores, texturas, temperatura)</p> <p>Aspectos de diferentes naturezas a serem experienciados pelos indivíduos (Ex. diferenças entre consistências, texturas e temperaturas)</p> <p><i>Condições ambientais que os indivíduos estão expostos</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> | <p>Et 3: Detectar sentimentos [sensações] com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta / Et 5: Identificar sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e o contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento de clareza sobre os próprios sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> | <p><i>Et 3: Sentimentos detectados base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta / Et 5: Sentimentos identificados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e o contexto atual em que o indivíduo se comporta</i></p> |

Comportamento: Diferenciar aspectos do meio em função de sua natureza

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Órgãos dos sentidos <i>dos indivíduos</i> (Ex.: diferenças entre sabores, texturas, temperatura)</p> <p>Trecho 17:</p> <p>O primeiro passo concreto que as pessoas podem dar para ensinar seu filho a detectar seus sentimentos é começar pelos órgãos dos sentidos. Ao dizer “Experimente esta comida. Ela está salgada.” (ou doce, ou gostosa, ou macia, ou quente, ou...), a criança percebe as diferenças entre sabores, texturas, temperatura etc. Ao passar um objeto sobre a pele de uma criança e dizer-lhe “Veja como é lisa” (ou áspera, ou mole, ou fria, ou...), a criança percebe as diferenças entre consistências, texturas, temperatura etc. E assim, sucessivamente, com cada órgão dos sentidos (som alto, som grave, cor azul, cor verde, claro, escuro etc.).</p> | <p>Órgãos dos sentidos <i>dos indivíduos</i> (Ex.: diferenças entre sabores, texturas, temperatura)</p> <p>Aspectos de diferentes naturezas a serem experienciados pelos indivíduos (Ex. diferenças entre consistências, texturas e temperaturas)</p> <p><i>Condições ambientais que os indivíduos estão expostos</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> | <p>Et 3: Perceber as diferenças entre consistências / Et 5: Diferenciar aspectos do meio em função de sua natureza</p> | <p>Et 4: <i>Diferenças entre consistências percebidas / Et 5: Aspectos do meio diferenciados em função de sua natureza</i></p> <p><i>Aumento da clareza acerca do ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 18:</p> <p>Aos poucos, a pessoa passa a usar metaforicamente as palavras aprendidas a partir de objetos e de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências. Assim, fiz uma viagem “deliciosa” (a viagem não tem sabor, mas metaforicamente produziu sensações orgânicas equivalentes – não iguais – às produzidas por uma comida com sabor delicioso) ou sinto-me “aliviado”, depois que acabei o meu relatório (terminar um relatório não reduz literalmente peso algum, mas, metaforicamente, tê-lo terminado causa sensações corporais que são equivalentes às produzidas pela redução de uma carga pesada que estava sendo carregada)</p> | <p>Et 3: Sensações orgânicas / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Metáforas utilizadas na comunidade verbal</p> <p>Comunidade verbal a qual o indivíduo faz parte</p> | <p>Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> | <p>Et 4: Palavras usadas metaforicamente aprendidas a partir de objetos para se referir a outras experiências / Et 5: Palavras aprendidas a partir de objetos usadas para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar suas próprias experiências vivenciadas</p> <p>Aumento da probabilidade de compreensão de seus sentimentos por outros indivíduos</p> |
| | <p>Et 3: Sensações orgânicas / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Metáforas utilizadas na comunidade verbal</p> <p>Comunidade verbal a qual o indivíduo faz parte</p> | <p>Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> | <p>Et 4: Palavras usadas metaforicamente aprendidas a partir de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências / Et 5: Palavras aprendidas a partir de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> |

*Aumento da probabilidade de
comunicar suas próprias experiências
vivenciadas*

*Aumento da probabilidade de
compreensão de seus sentimentos por
outros indivíduos*

Etapa 6:

Comportamento: Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 18:</p> <p>Aos poucos, a pessoa passa a usar metaforicamente as palavras aprendidas a partir de objetos e de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências. Assim, fiz uma viagem “deliciosa” (a viagem não tem sabor, mas metaforicamente produziu sensações orgânicas equivalentes – não iguais – às produzidas por uma comida com sabor delicioso) ou sinto-me “aliviado”, depois que acabei o meu relatório (terminar um relatório não reduz literalmente peso algum, mas, metaforicamente, tê-lo terminado causa sensações corporais que são equivalentes às produzidas pela redução de uma carga pesada que estava sendo carregada)</p> | <p>Et 3: Sensações orgânicas / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Metáforas utilizadas na comunidade verbal</p> <p>Comunidade verbal a qual o indivíduo faz parte</p> | <p>Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a outras experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> | <p>Et 4: <i>Palavras usadas metaforicamente aprendidas a partir de objetos para se referir a outras experiências / Et 5: Palavras aprendidas a partir de objetos usadas para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar suas próprias experiências vivenciadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de compreensão de seus sentimentos por outros indivíduos</i></p> |

Comportamento: Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de objetos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Trecho 18:</p> <p>Aos poucos, a pessoa passa a usar metaforicamente as palavras aprendidas a partir de objetos e de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências. Assim, fiz uma viagem “deliciosa” (a viagem não tem sabor, mas metaforicamente produziu sensações orgânicas equivalentes – não iguais – às produzidas por uma comida com sabor delicioso) ou sinto-me “aliviado”, depois que acabei o meu relatório (terminar um relatório não reduz literalmente peso algum, mas, metaforicamente, tê-lo terminado causa sensações corporais que são equivalentes às produzidas pela redução de uma carga pesada que estava sendo carregada)</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Sensações orgânicas / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Metáforas utilizadas na comunidade verbal</p> <p>Comunidade verbal a qual o indivíduo faz parte</p> | <p>Usar metaforicamente palavras aprendidas a partir de (...) sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p>Et 4: <i>Palavras usadas metaforicamente aprendidas a partir de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências / Et 5: Palavras aprendidas a partir de sensações concretas com cada órgão dos sentidos usadas para se referir a experiências em que o uso da figura de linguagem contribui para o entendimento do fenômeno vivenciado pelo indivíduo</i></p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar suas próprias experiências vivenciadas</p> <p>Aumento da probabilidade de compreensão de seus sentimentos por outros indivíduos</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: Contato <i>do indivíduo</i> com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico / Et 5: Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de viabilizar discriminação de diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>-Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de representar diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> | <p>Et 3: Perceber os próprios sentimentos / Et 5: Identificar os próprios sentimentos</p> | <p>Et 4: <i>Próprios sentimentos percebidos /</i> Et 5: <i>Próprios sentimentos identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de perceber sentimentos de outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |
| | <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> | | <p><i>Próprios sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar o que produziu o sentimento</i></p> |
| <p>Trecho 19: Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.</p> | | | |

-Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de representar diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo

Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos

Sentimentos *apresentados pelos indivíduos*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar os próprios sentimentos | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 19: Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.</p> | <p>Et 3: Contato <i>do indivíduo</i> com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico / Et 5: Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de viabilizar discriminação de diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>-Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de representar diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Perceber <i>os próprios</i> sentimentos / Et 5: Identificar os próprios sentimentos</p> | <p>Et 4: <i>Próprios sentimentos percebidos /</i> Et 5: <i>Próprios sentimentos identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de perceber sentimentos de outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento: Nomear os próprios sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|
| <p>Et 3: Contato do indivíduo com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico / Et 5: Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de viabilizar discriminação de diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>-Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de representar diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>Nomear os próprios sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta</p> | <p><i>Próprios sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar o que produziu o sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 19:</p> <p>Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.</p> | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 20:</p> <p>Há várias outras estratégias que os adultos usam para ensinar seu filho a nomear sentimentos. Assim, por exemplo, ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor. Pode dizer mais: “Dói. É uma agulhada. Agulha causa dor aguda”. Com essas informações, a criança pode, futuramente, generalizar essa aprendizagem e dizer ao médico “Sinto umas agulhadas na minha barriga.”, querendo dizer: “As dores que sinto no abdômen assemelham-se às dores provocadas por uma agulhada”. Ou ainda, metaforicamente, pode dizer quando perde um ente querido: “Isso dói muito. É como uma punhalada” (a perda não produz exatamente as sensações corporais, ou seja, as dores produzidas por um punhal, mas as sensações corporais que a pessoa sente no momento da perda equivalem às produzidas por uma punhalada). Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espantou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada”</p> | <p>Práticas verbais da comunidade <i>verbal que o indivíduo vive</i></p> <p><i>Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos</i> (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)</p> <p>Metáforas utilizadas pela comunidade verbal</p> <p>Observação de outras pessoas relatando sentimentos</p> <p>Et 3: Sensações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo</i></p> <p><i>Indivíduos próximos fornecendo tatos sobre os sentimentos do indivíduo</i> (Ex.: Compare-se agora</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciaram o sentimento</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> | <p>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> |

o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada)

Práticas verbais da comunidade
verbal que o indivíduo vive

Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)

Metáforas utilizadas pela comunidade verbal

Observação de outras pessoas relatando sentimentos

Et 3: Sensações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo

Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo

Indivíduos próximos fornecendo fatos sobre os sentimentos do indivíduo (Ex.: Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no

Metáforas que representam os próprios sentimentos, identificadas

Identificar metáforas que representam os próprios sentimentos

Aumento da probabilidade de utilizar metáforas para se referir aos sentimentos

Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos

instante em que ela se espetou com
a agulha, o pai lhe disse: "Não
foi nada)"

Etapa 6:

| Comportamento: Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 20:</p> <p>Há várias outras estratégias que os adultos usam para ensinar seu filho a nomear sentimentos. Assim, por exemplo, ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor. Pode dizer mais: “Dói. É uma agulhada. Agulha causa dor aguda”. Com essas informações, a criança pode, futuramente, generalizar essa aprendizagem e dizer ao médico “Sinto umas agulhadas na minha barriga.”, querendo dizer: “As dores que sinto no abdômen assemelham-se às dores provocadas por uma agulhada”. Ou ainda, metaforicamente, pode dizer quando perde um ente querido: “Isso dói muito. É como uma punhalada” (a perda não produz exatamente as sensações corporais, ou seja, as dores produzidas por um punhal, mas as sensações corporais que a pessoa sente no momento da perda equivalem às produzidas por uma punhalada). Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada”</p> | <p>Práticas verbais da comunidade <i>verbal que o indivíduo vive</i></p> <p><i>Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos</i> (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)</p> <p>Metáforas utilizadas pela comunidade verbal</p> <p>Observação de outras pessoas relatando sentimentos</p> <p>Et 3: Sensações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo</i></p> <p><i>Indivíduos próximos fornecendo tatos sobre os sentimentos do indivíduo</i> (Ex.: Compare-se agora</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciaram o sentimento</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> | <p>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> |

o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: "Não foi nada)

Comportamento: Identificar metáforas que representam os próprios sentimentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 20:</p> <p>Há várias outras estratégias que os adultos usam para ensinar seu filho a nomear sentimentos. Assim, por exemplo, ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor. Pode dizer mais: “Dói. É uma agulhada. Agulha causa dor aguda”. Com essas informações, a criança pode, futuramente, generalizar essa aprendizagem e dizer ao médico “Sinto umas agulhadas na minha barriga.”, querendo dizer: “As dores que sinto no abdômen assemelham-se às dores provocadas por uma agulhada”. Ou ainda, metaforicamente, pode dizer quando perde um ente querido: “Isso dói muito. É como uma punhalada” (a perda não produz exatamente as sensações corporais, ou seja, as dores produzidas por um punhal, mas as sensações corporais que a pessoa sente no momento da perda equivalem às produzidas por uma punhalada). Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada”</p> | <p>Práticas verbais da comunidade verbal que o indivíduo vive</p> <p><i>Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos</i> (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)</p> | <p>Metáforas utilizadas pela comunidade verbal</p> <p><i>Observação de outras pessoas relatando sentimentos</i></p> <p>Et 3: Sensações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo</i></p> <p><i>Indivíduos próximos fornecendo fatos sobre os sentimentos do indivíduo</i> (Ex.: Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no</p> | <p>Metáforas que representam os próprios sentimentos, identificadas</p> <p>Aumento da probabilidade de utilizar metáforas para se referir aos sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> |

instante em que ela se espetou com
a agulha, o pai lhe disse: "Não
foi nada)"

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21: Para ensinar seus membros (filhos, parentes, amigos etc.) a nomear os sentimentos, a comunidade verbal (pais, professores, amigos etc.) precisa de algumas evidências do que ocorre com eles, a fim de poder, então, usar as palavras mais adequadas</p> | <p>Comunidade verbal em que o <i>indivíduo se comporta</i></p> <p>Evidências do que ocorre com o <i>indivíduo em âmbito privado</i></p> | <p><i>Identificar evidências do que ocorre no próprio corpo a partir da interação com o ambiente</i></p> | <p>Evidências do que ocorre <i>no próprio corpo a partir da interação com o ambiente, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os próprios sentimentos</i></p> |
| | <p><i>Metáforas que representam sentimentos</i></p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Interação com membros da comunidade verbal</i></p> | <p>Et 3 e 4: Nomear sentimentos <i>considerando as evidências do que ocorre com eles / Et 5:</i> Nomear sentimentos considerando a percepção do indivíduo entre estados corporais</p> | <p><i>Et 4: Sentimentos nomeados considerando as evidências do que ocorre com os indivíduos / Et 5:</i> <i>Sentimento nomeado considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade do uso de palavras mais adequadas para nomear de sentimentos</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar evidências do que ocorre no próprio corpo a partir da interação com o ambiente | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21: Para ensinar seus membros (filhos, parentes, amigos etc.) a nomear os sentimentos, a comunidade verbal (pais, professores, amigos etc.) precisa de algumas evidências do que ocorre com eles, a fim de poder, então, usar as palavras mais adequadas</p> | <p>Comunidade verbal em que o <i>indivíduo se comporta</i> Evidências do que ocorre com o indivíduo <i>em âmbito privado</i></p> | <p><i>Identificar evidências do que ocorre no próprio corpo a partir da interação com o ambiente</i></p> | <p>Evidências do que ocorre <i>no próprio corpo a partir da interação com o ambiente, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar os próprios sentimentos</i></p> |

| Comportamento: Nomear sentimentos considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21: Para ensinar seus membros (filhos, parentes, amigos etc.) a nomear os sentimentos, a comunidade verbal (pais, professores, amigos etc.) precisa de algumas evidências do que ocorre com eles, a fim de poder, então, usar as palavras mais adequadas</p> | <p><i>Metáforas que representam sentimentos</i></p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Interação com membros da comunidade verbal</i></p> | <p>Et 3 e 4: Nomear sentimentos <i>considerando as evidências do que ocorre com eles / Et 5:</i> Nomear sentimentos considerando a percepção do indivíduo entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p><i>Et 4: Sentimentos nomeados considerando as evidências do que ocorre com os indivíduos / Et 5:</i> Sentimento nomeado considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> <p><i>Aumento da probabilidade do uso de palavras mais adequadas para nomear de sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Interação da pessoa com o ambiente físico observada / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico observada</i> |
| | Et 3: Interação da pessoa com o ambiente físico / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico | Et 3: Observar a interação da pessoa com seu ambiente físico / Et 5: Observar a interação do indivíduo com o ambiente físico | <i>Aumento da probabilidade de identificar as evidências do que ocorre em âmbito privado com os indivíduos</i> |
| | Et 3: Interação da pessoa com o ambiente social / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente social | | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre as contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i> |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | <i>Aumento da probabilidade de identificar sentimentos produzidos pela interação do indivíduo com o ambiente</i> |
| | | | <i>Et 4: Interação da pessoa com o ambiente social, observada / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente social, observada</i> |
| | Et 3: Interação da pessoa com o ambiente físico / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico | Et 3: Observar a interação da pessoa com seu ambiente (...) social / Et 5: Observar a interação do indivíduo com o ambiente (...) social | <i>Aumento da probabilidade de identificar as evidências do que ocorre em âmbito privado com os indivíduos</i> |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | |
| Trecho 22: Uma boa maneira de chegar a essas evidências [do que ocorre com os indivíduos] é observar a interação da pessoa com seu ambiente físico e social. As maneiras pelas quais se dão essas interações são chamadas de contingências de reforçamento. A contingência mais simples inclui pelo menos três componentes que se influenciam reciprocamente: antecedente (A), resposta (R) do indivíduo diante do antecedente e consequente (C), aquilo que se segue ao comportamento produzido pelo próprio comportamento | | | |

*Aumento da probabilidade de clareza
sobre as contingências de reforçamento
que o indivíduo está exposto*

*Aumento da probabilidade de
identificar sentimentos produzidos pela
interação do indivíduo com o ambiente*

Etapa 6:

| | | | |
|--|---|--|---|
| Comportamento: Observar a interação do indivíduo com o ambiente físico, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado | | | |
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 22:</p> <p>Uma boa maneira de chegar a essas evidências [do que ocorre com os indivíduos] é observar a interação da pessoa com seu ambiente físico e social. As maneiras pelas quais se dão essas interações são chamadas de contingências de reforçamento. A contingência mais simples inclui pelo menos três componentes que se influenciam reciprocamente: antecedente (A), resposta (R) do indivíduo diante do antecedente e consequente (C), aquilo que se segue ao comportamento produzido pelo próprio comportamento</p> | <p>Et 3: Interação da pessoa com o ambiente físico / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico</p> <p>Et 3: Interação da pessoa com o ambiente físico / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p>Et 3: Observar a interação da pessoa com seu ambiente físico / Et 5: Observar a interação do indivíduo com o ambiente físico, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado</p> <p>Et 4: Interação da pessoa com o ambiente físico observada / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico observada, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar as evidências do que ocorre em âmbito privado com os indivíduos</p> <p>Aumento da probabilidade de clareza sobre as contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar sentimentos produzidos pela interação do indivíduo com o ambiente</p> | <p>Et 4: Interação da pessoa com o ambiente físico observada / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico observada, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado</p> |
| Comportamento: Observar a interação do indivíduo com o ambiente social, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado | | | |
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |

Et 4: Interação da pessoa com o ambiente social, observada / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente social observada, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado

Aumento da probabilidade de identificar as evidências do que ocorre em âmbito privado com os indivíduos

Aumento da probabilidade de clareza sobre as contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto

Aumento da probabilidade de identificar sentimentos produzidos pela interação do indivíduo com o ambiente

Et 3: Observar a interação da pessoa com seu ambiente (...)

social / Et 5: Observar a interação do indivíduo com o ambiente (...)

social, de modo a identificar evidências dos processos que ocorrem em âmbito privado

Et 3: Interação da pessoa com o ambiente físico / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente físico

Et 3: Interação da pessoa com o ambiente social / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente social

Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto

Trecho 22:

Uma boa maneira de chegar a essas evidências [do que ocorre com os indivíduos] é observar a interação da pessoa com seu ambiente físico e social. As maneiras pelas quais se dão essas interações são chamadas de contingências de reforçamento. A contingência mais simples inclui pelo menos três componentes que se influenciam reciprocamente: antecedente (A), resposta (R) do indivíduo diante do antecedente e consequente (C), aquilo que se segue ao comportamento produzido pelo próprio comportamento

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> (Ex.: mostrar a nota para o pai) | | |
| | Et 3: Condições corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou ansiedade / Et 5: Condições corporais que produzem sofrimento geradas por reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo (Ex.: medo ou ansiedade) | Et 3: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é produto / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | Et 3: <i>Contingências de reforçamento que o comportamento é produto, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Contingência de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da clareza acerca das variáveis que controlam os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| | Et 3: Comportamentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento / Et 5: Clareza de que os comportamentos são produzidos em função das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | <i>Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| Trecho 23: Quando ocorre uma contingência de reforçamento , como a do exemplo 2, ao mesmo tempo que ocorre o comportamento de mostrar as notas para o pai, ocorrem mudanças corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou de ansiedade . É impossível separar o comportamento de entregar as notas e os sentimentos de ansiedade, por isso diz-se que os comportamentos e os sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento | <i>Interação do indivíduo com o ambiente</i> | | <i>Aumento da probabilidade de controlar os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

Comportamentos apresentados
pelo indivíduo (Ex.: mostrar a nota
para o pai)

Et 3: Condições corporais
desagradáveis a que se pode
chamar de sentimentos de medo ou
ansiedade / Et 5: Condições
corporais que produzem
sofrimento geradas por reações
fisiológicas sentidas pelo indivíduo
(Ex.: medo ou ansiedade)

Contingência de reforçamento *que*
o indivíduo está exposto

Et 3: Sentimentos são produtos
coletivos das contingências de
reforçamento / Et 5: Clareza de que
os sentimentos são produzidos em
função das contingências de
reforçamento que o indivíduo está
exposto

*Interação do indivíduo com o
ambiente*

*Et 4: Contingências de reforçamento
que o sentimento é produto,
identificadas / Et 5: Contingências de
reforçamento que o sentimento é
função, identificadas*

*Aumento da clareza acerca das
variáveis que influenciam os
sentimentos do indivíduo*

Et 3: Identificar contingências
de reforçamento que o
sentimento é produto / Et 5:
Identificar contingências de
reforçamento que o
sentimento é função

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> (Ex.: mostrar a nota para o pai) | | |
| | Et 3: Condições corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou ansiedade / Et 5: Condições corporais que produzem sofrimento geradas por reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo (Ex.: medo ou ansiedade) | Et 3: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é produto / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | Et 3: <i>Contingências de reforçamento que o comportamento é produto, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que o comportamento é função, identificadas</i> Aumento da clareza acerca das variáveis que controlam os comportamentos apresentados pelo indivíduo Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo |
| Trecho 23: Quando ocorre uma contingência de reforçamento , como a do exemplo 2, ao mesmo tempo que ocorre o comportamento de mostrar as notas para o pai, ocorrem mudanças corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou de ansiedade . É impossível separar o comportamento de entregar as notas e os sentimentos de ansiedade, por isso diz-se que os comportamentos e os sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento | Et 3: Comportamentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento / Et 5: Clareza de que os comportamentos são produzidos em função das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto <i>Interação do indivíduo com o ambiente</i> | | Aumento da probabilidade de controlar os comportamentos apresentados pelos indivíduos |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que o sentimento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| | <p>Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> (Ex.: mostrar a nota para o pai)</p> <p>Et 3: Condições corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou ansiedade / Et 5: Condições corporais que produzem sofrimento geradas por reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo (Ex.: medo ou ansiedade)</p> <p>Contingência de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produzidos em função das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p><i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> | <p>Et 3: Identificar contingências de reforçamento que o sentimento é produto / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que o sentimento é função</p> | <p>Et 4: <i>Contingências de reforçamento que o sentimento é produto, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que o sentimento é função, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da clareza acerca das variáveis que influenciam os sentimentos do indivíduo</i></p> |
| <p>Trecho 23:</p> <p>Quando ocorre uma contingência de reforçamento, como a do exemplo 2, ao mesmo tempo que ocorre o comportamento de mostrar as notas para o pai, ocorrem mudanças corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou de ansiedade. É impossível separar o comportamento de entregar as notas e os sentimentos de ansiedade, por isso diz-se que os comportamentos e os sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento</p> | | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 4: Identificar comportamento-sentimento / Et 5: Identificar comportamentos apresentados por si próprio</i> | <i>Et 4: Comportamento-sentimento identificado / Et 5: Comportamentos apresentados por si próprio, identificados</i> |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>por si próprio</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Interação do indivíduo com o meio</i> | | | |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 4: Identificar comportamento-sentimento / Et 5: Identificar sentimentos apresentados por si próprio</i> | <i>Sentimentos apresentados por si próprio, identificados</i> |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>comportamento-sentimento / comportamentos apresentados por si próprio</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Interação do indivíduo com o meio</i> | | | |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 4: Identificar contingências das quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Et 4: Contingências das quais o comportamento-sentimento é função, identificadas / Et 5: Contingências das quais o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Interação do indivíduo com o meio</i> | | | |
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda. Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | | | |

Aumento da probabilidade de controle sobre os comportamentos apresentados pelo indivíduo

Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo

Et 4: Contingências das quais o comportamento-sentimento é função, identificadas / Et 5: Contingências das quais o sentimento é função, identificadas

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Et 4: Identificar contingências das quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o sentimento é função

Aumento da probabilidade de controle sobre os sentimentos apresentados pelo indivíduo

Aumento da probabilidade de prever os sentimentos apresentados pelo indivíduo

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto

Interação do indivíduo com o meio

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar comportamentos apresentados por si próprio | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda.</p> <p>Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o meio</i></p> | <p><i>Et 4: Identificar comportamento-sentimento /</i></p> <p><i>Et 5: Identificar comportamentos apresentados por si próprio</i></p> | <p><i>Et 4: Comportamento-sentimento identificado / Et 5: Comportamentos apresentados por si próprio, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Identificar sentimentos apresentados por si próprio

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda.</p> <p>Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o meio</i></p> | <p><i>Et 4: Identificar comportamento-sentimento /</i></p> <p><i>Et 5: Identificar sentimentos apresentados por si próprio</i></p> | <p><i>Sentimentos apresentados por si próprio, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências das quais o comportamento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda. Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Interação do indivíduo com o meio</p> | <p><i>Et 4: Identificar contingências das quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o comportamento é função</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências das quais o comportamento-sentimento é função, quais o comportamento é função, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências das quais o sentimento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda.</p> <p>Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p><i>Interação do indivíduo com o meio</i></p> | <p><i>Et 4: Identificar contingências das quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o sentimento é função</i></p> <p><i>Et 4: Identificar contingências das quais o comportamento-sentimento é função / Et 5: Identificar contingências das quais o sentimento é função</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências das quais o comportamento-sentimento é função, identificadas / Et 5: Contingências das quais o sentimento é função, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre os sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 25:</p> <p>Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedores, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade</p> | <p>Et 3: Criar contingências que produzirão determinados comportamentos adequados</p> <p>Et 5: Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos</p> | <p>Et 4: <i>Contingências que produzem determinados comportamentos adequados, criadas / Contingências que produzem determinados comportamentos produtivos, estabelecidas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de satisfação</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de sentimentos harmônicos de autoestima /</i></p> <p><i>Et 5: Aumento da probabilidade de sentimentos de autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos equilibrados de autoestima /</i></p> <p><i>Et 5: Aumento da probabilidade de sentimentos coerentes, com base no repertório do indivíduo e condições em que está exposto, de autoestima</i></p> <p><i>Ampliação do repertório comportamental</i></p> | |

| | |
|---|--|
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 4: Contingências que produzem determinados sentimentos agradáveis, criadas / Et 5: Contingências que produzem determinados sentimentos que promovem bem-estar, estabelecidas</i> |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 3: Criar contingências que produzirão determinados (...) sentimentos agradáveis / Et 5: que promovem bem-estar, estabelecidas</i> |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i> |
| <i>Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i> | <i>Aumento da probabilidade de sentimentos de satisfação</i> |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências que aumentem a probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos, manejadas</i> |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | <i>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental</i> |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>Manejar contingências que aumentem probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos</i> |
| <i>Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i> | <i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i> |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Aumento da probabilidade de sentimentos harmônicos de autoestima</i> |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências passadas que o próprio indivíduo vivenciou, avaliadas</i> |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>Avaliar contingências passadas que o próprio indivíduo vivenciou</i> |
| | <i>Aumento da clareza sobre as variáveis que influenciaram os próprios comportamentos</i> |

Aumento da clareza sobre a história de vida

Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto

Aumento da clareza do próprio repertório comportamental

Etapas 6:

| Comportamento: Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 25:</p> <p>Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedores, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade</p> | <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Criar contingências que produzirão determinados comportamentos adequados</p> <p>Et 5: Estabelecer contingências que produzirão determinados comportamentos produtivos</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de satisfação</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de sentimentos harmônicos de autoestima /</i></p> <p><i>Et 5: Aumento da probabilidade de sentimentos de autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos equilibrados de autoestima /</i></p> <p><i>Et 5: Aumento da probabilidade de sentimentos coerentes, com base no repertório do indivíduo e condições em que está exposto, de autoestima</i></p> <p><i>Ampliação do repertório comportamental</i></p> |
| | | <p><i>Et 4: Contingências que produzem determinados comportamentos adequados, criadas / Contingências que produzem determinados comportamentos produtivos, estabelecidas</i></p> | |

Comportamento: Estabelecer contingências que produzirão determinados sentimentos que promovem bem-estar

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 25:</p> <p>Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedores, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade</p> | <p>Et 3: Criar contingências que produzirão determinados (...) sentimentos agradáveis / Et 5: Estabelecer contingências que produzirão determinados (...) sentimentos que promovem bem-estar</p> | <p>Et 4: <i>Contingências que produzem determinados sentimentos agradáveis, criadas / Et 5: Contingências que produzem determinados sentimentos que promovem bem-estar, estabelecidas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de</i> sentimentos de bem-estar</p> <p><i>Aumento da probabilidade de</i> sentimentos de satisfação</p> |

Comportamento: Manejar contingências que aumentem probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 25:</p> <p>Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedores, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade</p> | <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p>Manejar contingências que aumentem probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos</p> | <p>Contingências que aumentem a probabilidade de apresentação de comportamentos produtivos, manejadas</p> <p>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental</p> <p>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</p> <p>Aumento da probabilidade de sentimentos harmônicos de autoestima</p> |

Comportamento: Avaliar contingências passadas que o próprio indivíduo vivenciou

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 25:</p> <p>Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedores, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade</p> | <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Clareza de que os comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Avaliar contingências passadas que o próprio indivíduo vivenciou</p> | <p><i>Contingências passadas que o próprio indivíduo vivenciou, avaliadas</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre as variáveis que influenciaram os próprios comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a história de vida</i></p> <p><i>Aumento da clareza do próprio repertório comportamental</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</p> <p>Et 5: Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> | <p>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> <p>Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> <p>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</p> |
| <p>Trecho 26: Deve-se concluir que as pessoas não nascem com auto-estima, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.</p> | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento</p> | <p>Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos gratificantes</p> | <p>Contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos gratificantes, manejadas</p> |

Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos

Et 5: ~~Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos~~

Contingências de reforçamento *que o indivíduo está exposto*

Sentimentos apresentados pelo indivíduo

Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento

Et 3: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos (...)

Et 4: *Contingências de reforçamento adequadas para produção de*

positivos / Et 5: Manejar sentimentos positivos, manejadas / Et 5:

contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar

Contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar, manejadas

Et 3: As pessoas não nascem com autoestima e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos

Et 5: ~~Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus~~

membros, desde pequenos, de
preferência, a nomear sentimentos

Contingências de reforçamento *que*
o indivíduo está exposto

Sentimentos apresentados pelos
indivíduos

Etapa 6:

| Comportamento: Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Deve-se concluir que as pessoas não nascem com autoconfiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferências e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.</p> | <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> | <p><i>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</i></p> |
| | <p>Trecho 26:</p> | <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> |
| | <p>Et 5: Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferências, a nomear sentimentos</p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |
| | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | | |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos gratificantes

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---------------------------------------|
| | <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</p> <p>Et 5: Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos</p> | <p>Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos gratificantes</p> | |
| <p>Trecho 26: Deve-se concluir que as pessoas não nascem com auto-estima, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.</p> | <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | | |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento

Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos

Et 5: Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos

Trecho 26:

Deve-se concluir que **as pessoas não nascem com auto-estima, nem com autoconfiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos**

Et 3: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos (...) positivos / Et 5: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar

Et 4: *Contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos positivos, manejadas* / Et 5: *Contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem bem-estar, manejadas*

Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i> |
| | | | <i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa /</i> <i>Et 5: Aumento da probabilidade de identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i> |
| | Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | <i>Caracterizar autoestima como um sentimento</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar condições para o desenvolvimento da autoestima</i> |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |
| | Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | <i>Et 3: Identificar que a criança não nasce com autoestima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa / Et 5: Identificação de que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i> | |
| | Sentimentos apresentados pelos indivíduos | | |
| | Et 3: Criança na nasce com autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida | <i>Identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i> | <i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos para desenvolver o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> |

Trecho 27:

Até este ponto foi esclarecido que **auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa;** que, como qualquer outro sentimento, **ela é o produto de contingências de reforçamento**, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.

Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna do indivíduo

| | |
|--|---|
| Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento | Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento |
| Sentimentos apresentados pelos indivíduos | <i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa /</i> |
| Et 3: Criança nasce com autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida | <i>Et 5: Aumento da clareza de que o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento é desenvolvido ao longo da vida</i> |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | <i>Aumento da probabilidade de caracterizar autoestima como um comportamento</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como sentimento | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 27:</p> <p>Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; que, como qualquer outro sentimento, ela é o produto de contingências de reforçamento, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Caracterizar autoestima como um sentimento</p> | <p>Autoestima <i>caracterizada</i> como um sentimento</p> <p><i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa /</i></p> <p><i>Et 5: Aumento da probabilidade de identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar condições para o desenvolvimento da autoestima</i></p> |

Comportamento: Identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida</p> <p>que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; ela é o produto de contingências de reforçamento, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3: <i>Identificar</i> que a criança não nasce com autoestima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa / Et 5: Autoestima identificada como função de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Criança na nasce com autoestima / Et 5: Identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: <i>Identificação</i> de que a criança não nasce com autoestima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa / Et 5: Autoestima identificada como função de contingências de reforçamento</p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos para desenvolver o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna do indivíduo</i></p> |

Comportamento: Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| <p>Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; que, como qualquer outro sentimento, ela é o produto de contingências de reforçamento, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Criança na nasce com autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida</p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Caracterizar <i>autoestima</i> como produto de contingências de reforçamento</p> | <p>Autoestima <i>caracterizada</i> como produto de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: <i>Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa /</i></p> <p>Et 5: Aumento da clareza de que o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento é desenvolvido ao longo da vida</p> <p><i>Aumento da probabilidade de caracterizar autoestima como um comportamento</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 28: A auto-estima é o produto de contingências de reforçamento positivo de origem social. Assim, sempre que uma criança se comporta de uma maneira específica, e os pais a consequenciam com alguma forma de atenção, carinho, afago físico, sorriso (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de reforço social generalizado positivo ou consequência positiva), estão usando contingências de reforçamento positivo, estão gratificando o filho</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> | <p>Classe de respostas (R)</p> <p><i>Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social</i></p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p><i>Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento de origem social</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de caracterizar autoestima como comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar contextos que produzem autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a contextos que produzem autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna do indivíduo</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social | | | |
|---|---------------------------------------|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 28: A auto-estima é o produto de contingências de reforçamento positivo de origem social. Assim, sempre que uma criança se comporta de uma maneira específica, e os pais a conseqüenciam com alguma forma de atenção, carinho, afago físico, sorriso (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de reforço social generalizado positivo ou conseqüência positiva), estão usando contingências de reforçamento positivo, estão gratificando o filho</p> | | <p>Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento positivo de origem social</p> | <p>Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento de origem social</p> <p><i>Aumento da probabilidade de caracterizar autoestima como comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar contextos que produzem autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a contextos que produzem autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna do indivíduo</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <p><i>Et 4: Contingências que produzem autoestima identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</i></p> |
| | <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</i></p> | <p><i>Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de previsão sobre o comportamento apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvem o repertório de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |
| <p>Trecho 29:</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências coercitivas que diminuem a autoestima / Et 5: diminuir a autoestima / Et 5: Contingências coercitivas que</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências coercitivas que diminuem a autoestima identificadas / Et 5: Contingências coercitivas que</i></p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</i></p> | <p>Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</p> | <p>influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</p> |
| <p>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</p> | <p>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</p> | <p>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</p> |
| <p>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</p> | <p>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</p> | <p>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição positiva de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <p><i>Et 4: Contingências que produzem autoestima identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam a atribuição positiva de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</i></p> |
| | <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências negativas, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</i></p> | <p><i>Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição positiva de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de previsão sobre o comportamento apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvem o repertório de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |
| <p>Trecho 29:</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | | | |

| Comportamento: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | | |
| <p>Trecho 29:</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Et 4: <i>Autoestima</i> / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</i></p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> contingências coercitivas que diminuam a autoestima / Et 5: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento</p> | <p><i>Contingências coercitivas que influenciam a atribuição negativa de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de previsão sobre o comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</i></p> | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 30:</p> <p>O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Contingências reforçadoras positivas que o indivíduo está exposto</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas</p> | <p><i>Vantagens de usar contingências reforçadoras identificadas (Ex.:</i> Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc)</p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 30:</p> <p>O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc</p> | <p>Contingências reforçadoras positivas que o indivíduo está exposto</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas</p> | <p><i>Vantagens de usar contingências reforçadoras identificadas (Ex.:</i> Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc)</p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 31:</p> <p>O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; “Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó” não é uma frase tão rica quanto “Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas”; “Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida” é mais importante que “Vamos assistir ao jogo na TV?” etc.. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento.</p> | <p>Et 3: Desenvolvimento da autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Et 4: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Et 3: Destaque a pessoa / Et 5: Gratificação realizada ao indivíduo e não apenas em comportamentos produtivos apresentados</p> | <p>Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima</p> <p>Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Contingências de reforçamento positivo social que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3: Destaque a pessoa / Et 5: Gratificação realizada ao indivíduo e não apenas em comportamentos produtivos apresentados</p> | <p>Contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima, identificadas</p> <p>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvam autoestima</p> <p>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima</p> <p>Contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionados a comportamentos esperados, identificadas</p> |

Elogio realizado ao indivíduo

Et 4: Comunicação que melhor desenvolve autoestima identificada / Et 5: Características da comunicação verbal que contribui para desenvolvimento da autoestima, identificadas

Elogio realizado ao indivíduo

Contingências de reforçamento positivo social que o indivíduo está exposto

Et 3: Identificar comunicação que melhor desenvolve autoestima / Identificar características da comunicação verbal que contribuem para desenvolvimento da autoestima

Et 3: Destaque a pessoa / Et 5: Gratificação realizada ao indivíduo e não apenas em comportamentos produtivos apresentados

Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento

Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de dar destaque à pessoa e não ao comportamento / Et 5: Aumento da probabilidade de valorizar o indivíduo em detrimento de apenas seu comportamento

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 31:</p> <p>O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; “Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó” não é uma frase tão rica quanto “Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas”; “Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida” é mais importante que “Vamos assistir ao jogo na TV?” etc. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento.</p> | | <p><i>Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima</i></p> | <p><i>Contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvam autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima</i></p> |
| | <p>Et 3: Desenvolvimento da autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> | | |
| | | | <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Trecho 31:</p> <p>O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; “Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó” não é uma frase tão rica quanto “Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas”; “Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida” é mais importante que “Vamos assistir ao jogo na TV?” etc.. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento.</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento positivo social que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Et 3: Destaque a pessoa / Et 5: Gratificação realizada ao indivíduo e não apenas em comportamentos produtivos apresentados</i></p> | <p><i>Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados</i></p> | <p><i>Contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima em função de atenção social apresentada ao indivíduo, não relacionada a comportamentos esperados</i></p> |

Comportamento: Identificar características da comunicação verbal que contribuem para desenvolvimento da autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| <p>Trecho 31:</p> <p>O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; “Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó” não é uma frase tão rica quanto “Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas”; “Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida” é mais importante que “Vamos assistir ao jogo na TV?” etc.. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento.</p> | <p>Elogio realizado ao indivíduo</p> <p>Contingências de reforçamento positivo social que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3: Destaque a pessoa / Et 5: Gratificação realizada ao indivíduo e não apenas em comportamentos produtivos apresentados</p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> | <p>Et 3: Identificar comunicação que melhor desenvolve autoestima / Identificar características da comunicação verbal que contribuem para desenvolvimento da autoestima</p> | <p>Et 4: Comunicação que melhor desenvolve autoestima identificada / Et 5: Características da comunicação verbal que contribui para desenvolvimento da autoestima, identificadas</p> <p>Et 4: Aumento da probabilidade de usar comunicação que melhor desenvolve autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de usar comunicação verbal que contribui para desenvolvimento da autoestima</p> <p>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de dar destaque à pessoa e não ao comportamento / Et 5: Aumento da probabilidade de valorizar o indivíduo em detrimento de apenas seu comportamento</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir</p> | | | <i>Sentimentos de estima sobre si, apresentados</i> | |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de independência</i> | |
| | | Reconhecimento realizado por algum indivíduo da comunidade verbal | Et 3: Amar a si mesmo Et 5: Apresentar sentimentos de estima sobre si | <i>Aumento da probabilidade de se diferenciar das outras pessoas</i> |
| | | Et 4: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de amar a si mesma</i> |

comportamentos e que é capaz de produzir conseqüências

reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”) Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.

| | |
|--|---|
| <i>Autorreconhecimento exercitado</i> | <i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i> |
| <i>Exercitar o autorreconhecimento</i> | <i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa com portar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima</i> |
| <i>Autoconhecimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de apresentar comportamentos sob controle de regras</i> |
| <i>Reconhecimento do outro realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</i> | <i>Aumento da probabilidade de independência</i> |
| <i>Sentimentos de estima sobre si</i> | <i>Et 4: O que é capaz de fazer discriminado/ Et 5: Próprio repertório comportamental atual identificado</i> |
| <i>Autoconhecimento</i> | <i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i> |
| <i>Reconhecimento do outro realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</i> | <i>Et 3: Discrimina que é capaz de fazer / Et 5: Identificar o próprio repertório comportamental atual</i> |
| <i>Sentimentos de estima sobre si</i> | <i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que produzam conseqüências reforçadoras positivas para si mesmo</i> |
| <i>Et 3: O que é capaz de fazer / Et 5: Repertório comportamental do indivíduo</i> | |
| <i>Autoconhecimento</i> | <i>Et 3: Emitir comportamentos que é capaz de produzir conseqüências reforçadoras /Et 5: Apresentar comportamentos que</i> |
| <i>Reconhecimento do outro realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</i> | <i>Et 4: Comportamentos que é capaz de produzir conseqüências reforçadoras emitidos/ Et 5: Comportamentos que produzem conseqüências reforçadoras para si próprio, apresentados</i> |

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>Sentimentos de estima sobre si</i></p> <p>Et 3: O que é capaz de fazer / Et 5: Repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Consequências reforçadoras disponíveis no contexto em que o indivíduo se comporta</p> | <p>produzem consequências reforçadoras para si próprio</p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de dependência de outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i></p> |
|--|--|---|

Etapa 6:

| Comportamento: Apresentar sentimentos de estima sobre si | | | |
|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.</p> | | <p>Et 3: Amar a si mesmo</p> <p>Et 5: Apresentar sentimentos de estima sobre si</p> | <p><i>Sentimentos de estima sobre si, apresentados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de independência</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se diferenciar das outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de amar a si mesma</i></p> |
| | <p>Reconhecimento realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</p> <p>Et 4: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> | | |

Comportamento: Exercitar o autorreconhecimento, de modo a identificar características positivas desenvolvidas por meio das condições que foi exposto ao longo da vida

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|---|---|
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o autorreconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.</p> | | <p>Exercitar o autorreconhecimento, de modo a identificar características positivas desenvolvidas por meio das condições que foi exposto ao longo da vida</p> | <p><i>Autorreconhecimento exercitado, de modo a identificar características positivas desenvolvidas por meio das condições que foi exposto ao longo da vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa com</i></p> <p><i>portar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar comportamentos sob controle de regras</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de independência</i></p> |

Comportamento: Identificar o próprio repertório comportamental atual

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir conseqüências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.</p> | <p>Autoconhecimento</p> <p>Reconhecimento do outro realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</p> <p>Sentimentos de estima sobre si</p> <p>Et 3: O que é capaz de fazer / Et 5: Repertório comportamental do indivíduo</p> | <p>Et 3: Discrimina que é capaz de fazer / Et 5: Identificar o próprio repertório comportamental atual</p> <p>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</p> <p>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que produzam conseqüências reforçadoras positivas para si mesmo</p> | <p>Et 4: O que é capaz de fazer discriminado/ Et 5: Próprio repertório comportamental atual identificado</p> |

Comportamento: Apresentar comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.</p> | <p><i>Autoconhecimento</i></p> <p>Reconhecimento do outro realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</p> <p><i>Sentimentos de estima sobre si</i></p> <p>Et 3: O que é capaz de fazer / Et 5: Repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Consequências reforçadoras disponíveis no contexto em que o indivíduo se comporta</p> | <p>Et 3: Emitir comportamentos que é capaz de produzir consequências reforçadoras / Et 5: Apresentar comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que é capaz de produzir consequências reforçadoras emitidos/ Et 5: Comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio, apresentados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de dependência de outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Processo de modelagem (...) de tais repertórios comportamentais (comportamentos desejáveis) / Et 5: Processo de modelagem de repertórios comportamentais produtivos | Modelar os próprios repertórios comportamentais | <i>Próprios repertórios comportamentais, modelados</i> |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i> |
| | | | <i>Repertórios comportamentais instalados</i> |
| | Et 3: Processo de (...) instalação de tais repertórios comportamentais (comportamentos desejáveis) / Et 5: Processo de instalação de de repertórios comportamentais produtivos | Instalar os próprios repertórios comportamentais | <i>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental</i> |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de exposição em diferentes contextos</i> |

Trecho 33:

Os pais não deveriam, no entanto, esperar pela ocorrência dos comportamentos desejáveis, mas **participar direta e ativamente do processo de modelagem e instalação de tais repertórios comportamentais.**

Etapa 6:

| Comportamento: Modelar os próprios repertórios comportamentais, <u>de modo a ampliar o repertório comportamental</u> | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Processo de modelagem (...) de tais repertórios comportamentais (comportamentos desejáveis) / Et 5: Processo de modelagem de repertórios comportamentais produtivos | Modelar os próprios repertórios comportamentais, <u>de modo a ampliar o repertório comportamental</u> | <i>Próprios repertórios comportamentais modelados, de modo a ampliar o repertório comportamental</i> <i>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental</i> |
| Trecho 33: Os pais não deveriam, no entanto, esperar pela ocorrência dos comportamentos desejáveis, mas participar direta e ativamente do processo de modelagem e instalação de tais repertórios comportamentais. | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i> <i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i> |

Comportamento: Instalar os próprios repertórios comportamentais, de modo a ampliar o repertório comportamental

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 33:</p> <p>Os pais não deveriam, no entanto, esperar pela ocorrência dos comportamentos desejáveis, mas participar direta e ativamente do processo de modelagem e instalação de tais repertórios comportamentais</p> | <p>Et 3: Processo de (...) instalação de tais repertórios comportamentais (comportamentos desejáveis) / Et 5: Processo de instalação de de repertórios comportamentais produtivos</p> <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> | <p>Instalar os próprios repertórios comportamentais, <u>de modo a ampliar o repertório comportamental</u></p> | <p><i>Repertórios comportamentais instalados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de ampliação do repertório comportamental, de modo a ampliar o repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição em diferentes contextos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 34: Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamentos particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e</p> | <p>Et 3: Conhecer os princípios básicos de comportamento / Et 5: <i>Caracterizar os princípios básicos de comportamento</i></p> <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 4: <i>Princípios básicos do comportamento conhecidos / Et 5: Princípios básicos do comportamento caracterizados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que mantêm o comportamento</i></p> |
| <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3 e 4: Instalar (...) comportamentos adequados no próprio repertório comportamental / Et 5: <i>Instalar (...) comportamentos produtivos no próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 4: <i>Comportamentos adequados instalados / Et 5: Comportamentos produtivos instalados no próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i></p> |

com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. **Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada** e é possível aumentar aos poucos as exigências até atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a criança cometa erros.**

Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos

| | |
|--|---|
| <p><i>Et 3 e 4: Manter comportamentos adequados no próprio repertório comportamental / Et 5: Manter comportamentos produtivos no próprio repertório comportamental</i></p> | <p><i>Et 4: Comportamentos adequados mantidos / Et 5: Comportamentos produtivos mantidos no próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i></p> |
| <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Et 4: Comportamentos inadequados minimizados ou eliminados / Et 5: Comportamentos que dificultam acesso a reforçadores, minimizados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de punição</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de autoavaliação negativa sobre si</i></p> |
| <p><i>Minimizar ou eliminar comportamentos inadequados no próprio repertório comportamental / Et 5: Minimizar comportamentos que dificultam acesso a reforçadores</i></p> <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos inadequados apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de punição</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de autoavaliação negativa sobre si</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <i>Critérios flexíveis de exigência de desempenho, apresentados</i> | |
| | <i>Diminuição da probabilidade de ansiedade</i> | |
| | <i>Diminuição da probabilidade de perfeccionismo consigo mesmo</i> | |
| | <i>Diminuição da probabilidade de perfeccionismo com os outros</i> | |
| | <i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos sem dificuldade</i> | |
| | <i>Aumento da probabilidade de sentimentos de gratificação</i> | |
| | <i>Diminuição da probabilidade de erros utilizados, avaliados</i> | |
| | <i>Critérios de exigência de desempenho utilizados, avaliados</i> | |
| | <i>Aumento da clareza sobre os próprios critérios utilizados para se avaliar</i> | |
| | <i>Aumento da probabilidade de avaliar coerência dos critérios de exigência de desempenho utilizados</i> | |
| | <i>Apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho</i> | |
| Et 3: Critérios para gratificação / Et 5: Critérios estipulados pela comunidade verbal para acesso a reforçadores | | |
| Et 3: Altas exigências / Et 5: Diferentes graus de exigência de desempenho | | |
| Et 3: Critérios para gratificação / Et 5: Critérios estipulados pela comunidade verbal para acesso a reforçadores | <i>Avaliar critérios de exigência de desempenho utilizados</i> | |
| Et 3: Altas exigências / Et 5: Diferentes graus de exigência de desempenho | | |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar princípios básicos do comportamento <u>para manejar o próprio comportamento</u> | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 34:</p> <p>Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito</p> | | <p>Et 3: Conhecer os princípios básicos de comportamento / Et 5: <u>Caracterizar os princípios básicos do comportamento para manejar o próprio comportamento</u></p> <p>Et 4: <i>Princípios básicos do comportamento conhecidos / Et 5: Princípios básicos do comportamento caracterizados para manejar o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de criar condições para desenvolver comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que mantêm o comportamento</i></p> | |
| | <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | | |

de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até atingir um padrão final de desempenho desejado sem que a criança cometa erros.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---------------------------------------|
| <p>Trecho 34:</p> <p>Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até</p> | <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Instalar (...) comportamentos adequados <i>no próprio repertório comportamental</i> / Et 5: Instalar (...) comportamentos produtivos no próprio repertório comportamental</p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i></p> | |

atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a**
criança cometa erros.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 34:</p> <p>Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até</p> | | <p>Et 3 e 4: Manter comportamentos adequados <i>no próprio repertório comportamental</i> / Et 5: Manter comportamentos produtivos <i>no próprio repertório comportamental</i></p> | <p><i>Et 4: Comportamentos adequados mantidos</i> / <i>Et 5: Comportamentos produtivos mantidos no próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliação positiva sobre si</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i></p> |
| | <p>Princípios de comportamento</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | | |

atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a**
criança cometa erros.

Comportamento: Minimizar comportamentos que dificultam acesso a reforçadores

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---------------------------------------|
| <p>Trecho 34:</p> <p>Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até</p> | | <p>Minimizar ou eliminar comportamentos inadequados <i>no próprio repertório comportamental / Et 5: Minimizar comportamentos que dificultam acesso a reforçadores</i></p> <p><i>Et 4: Comportamentos inadequados minimizados ou eliminados / Et 5: Comportamentos que dificultam acesso a reforçadores, minimizados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de punição</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de autoavaliação negativa sobre si</i></p> | |
| | <p><i>Princípios de comportamento</i></p> <p><i>Comportamentos inadequados apresentados pelo indivíduo</i></p> | | |

atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a criança cometa erros.**

Comportamento: Apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 34:</p> <p>Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até</p> | | <p><i>Apresentar critérios flexíveis de exigência de desempenho</i></p> | <p><i>Classe de estímulos consequentes (SC)</i></p> <p><i>Critérios flexíveis de exigência de desempenho, apresentados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de ansiedade</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de perfeccionismo consigo mesmo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de perfeccionismo com os outros</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos sem dificuldade</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de gratificação</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de erros</i></p> |
| | <p>Et 3: Critérios para gratificação / Et 5: Critérios estipulados pela comunidade verbal para acesso a reforçadores</p> <p>Et 3: Altas exigências / Et 5: Diferentes graus de exigência de desempenho</p> | | |

atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a criança cometa erros.**

Comportamento: Avaliar critérios de exigência de desempenho utilizados

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|-------------------------|---|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 34: Essa participação [modelar e instalar repertórios comportamentais] supõe os seguintes requisitos: 1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha; 2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são frequentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário; 3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e</p> | | <p><i>Critérios de exigência de desempenho utilizados, avaliados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os próprios critérios utilizados para se avaliar</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar coerência dos critérios de exigência de desempenho utilizados</i></p> <p><i>Avaliar critérios de exigência de desempenho utilizados</i></p> <p>Et 3: Critérios para gratificação / Et 5: Critérios estipulados pela comunidade verbal para acesso a reforçadores</p> <p>Et 3: Altas exigências / Et 5: Diferentes graus de exigência de desempenho</p> |

com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. **Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada** e é possível aumentar aos poucos as exigências até atingir um padrão final de desempenho desejado **sem que a criança cometa erros.**

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 35:</p> <p>Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento.</p> <p>Acaba surgindo uma relação em que a criança primeiramente gratifica os pais, oferecendo-lhes seu bom comportamento, e só então eles a gratificam. Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca. Sob estas circunstâncias, o sentimento de auto-estima não aparece. Assim, é essencial que as conseqüências reforçadoras sejam dadas também sem que os pais prestem atenção às contingências. Na prática, isso significa que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam. Quando um pai chega do trabalho, senta-se relaxado ao lado do filho no sofá, dá-lhe um abraço e diz: "Como foi seu dia hoje? Tava com saudades.", ele não está observando se o filho está emitindo ou não um comportamento adequado, para só então dar-lhe carinho. Nesse momento, o pai esquece os comportamentos (que não obstante estão sendo emitidos) e ama o filho</p> | <p>Et 3: Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento / Et 5: Clareza de que se o reforço fornecido ao comportamento do indivíduo for contingente a apresentação de comportamentos classificados como adequados, o indivíduo poderá concluir que o reforço que recebeu foi resultado de apresentar comportamentos esperados pela comunidade verbal</p> <p>Et 3: Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca / Et 5: Clareza de que o fornecimento de reforçadores ao indivíduo apenas para comportamentos contingentes ao que é esperado pela comunidade verbal pode se caracterizar como uma relação de troca</p> | <p><i>Avaliar vantagens do uso de conseqüências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de conseqüências diferentes comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Vantagens de dar conseqüências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências, avaliadas</i></p> |

Et 3: Qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam / Et 5: Clareza de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação

Relação de amor vivenciada pelo indivíduo

Interação social do indivíduo com a comunidade verbal

Et 3: Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento / Et 5: Clareza de que se o reforço fornecido ao comportamento do indivíduo for contingente a apresentação de comportamentos classificados como adequados, o indivíduo poderá concluir que o reforço que recebeu foi resultado de apresentar

Et 4: Identificação de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam

/ Et 5: Identificação de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação

Aumento da probabilidade de conseqüenciar diferentes comportamentos

comportamentos esperados pela comunidade verbal

Et 3: Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca / Et 5: Clareza de que o fornecimento de reforçadores ao indivíduo apenas para comportamentos contingentes ao que é esperado pela comunidade verbal pode se caracterizar como uma relação de troca

Relação de amor *vivenciada pelo indivíduo*

Interação social do indivíduo com a comunidade verbal

Etapa 6:

Comportamento: Avaliar vantagens do uso de consequências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 35:</p> <p>Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento.</p> <p>Acaba surgindo uma relação em que a criança primeiramente gratifica os pais, oferecendo-lhes seu bom comportamento, e só então eles a gratificam. Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca. Sob estas circunstâncias, o sentimento de auto-estima não aparece. Assim, é essencial que as consequências reforçadoras sejam dadas também sem que os pais prestem atenção às contingências. Na prática, isso significa que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam. Quando um pai chega do trabalho, senta-se relaxado ao lado do filho no sofá, dá-lhe um abraço e diz: “Como foi seu dia hoje? Tava com saudades.”, ele não está observando se o filho está emitindo ou não um comportamento adequado, para só então dar-lhe carinho. Nesse momento, o pai esquece os comportamentos (que não obstante estão sendo emitidos) e ama o filho</p> | <p>Et 3: Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento / Et 5: Clareza de que se o reforço fornecido ao comportamento do indivíduo for contingente a apresentação de comportamentos classificados como adequados, o indivíduo poderá concluir que o reforço que recebeu foi resultado de apresentar comportamentos esperados pela comunidade verbal</p> <p>Et 3: Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca / Et 5: Clareza de que o fornecimento de reforçadores ao indivíduo apenas para comportamentos contingentes ao que é esperado pela comunidade verbal pode se caracterizar como uma relação de troca</p> | <p>Avaliar vantagens do uso de consequências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências</p> | <p><i>Vantagens de dar conseqüências reforçadoras sem que se preste atenção às contingências, avaliadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de conseqüências diferentes comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Et 3: Qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam / Et 5: Clareza de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação

Relação de amor *vivenciada pelo indivíduo*

Interação social do indivíduo com a comunidade verbal

Comportamento: Identificar que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | <i>Classe de estímulos antecedentes (SD)</i> | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos conseqüentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 35:</p> <p>Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento / Et 5: Clareza de que se o reforço fornecido ao comportamento do indivíduo for contingente a apresentação de comportamentos classificados como adequados, o indivíduo poderá concluir que o reforço que recebeu foi resultado de apresentar comportamentos esperados pela comunidade verbal</p> <p>Et 3: Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca / Et 5: Clareza de que o fornecimento de reforçadores ao indivíduo apenas para comportamentos contingentes ao que é esperado pela comunidade verbal pode se caracterizar como uma relação de troca</p> <p>Relação de amor vivenciada pelo indivíduo</p> | <p>Et 3: Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento / Et 5: Clareza de que se o reforço fornecido ao comportamento do indivíduo for contingente a apresentação de comportamentos classificados como adequados, o indivíduo poderá concluir que o reforço que recebeu foi resultado de apresentar comportamentos esperados pela comunidade verbal</p> <p>Et 3: Tal relação pode não caracterizar uma relação de amor, mas de troca / Et 5: Clareza de que o fornecimento de reforçadores ao indivíduo apenas para comportamentos contingentes ao que é esperado pela comunidade verbal pode se caracterizar como uma relação de troca</p> | <p>Et 3 e 4: Identificar que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam / Et 5: Identificar que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação</p> | <p>Et 4: Identificação de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam / Et 5: Identificação de que qualquer comportamento pode ser conseqüenciado com reforçadores positivos sociais, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para o indivíduo que se comporta ou outros indivíduos presentes na relação</p> <p><i>Aumento da probabilidade de conseqüenciar diferentes comportamentos</i></p> |

*Interação social do indivíduo com
a comunidade verbal*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Critérios utilizados para se autoavaliar, caracterizados / Et 5: Critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento, caracterizados</i> |
| | Sentimentos apresentados pelo indivíduo | <i>Et 4: Caracterizar critérios utilizados para se autoavaliar / Et 5: Caracterizar critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> | <i>Et 4: Aumento da clareza de quais critérios está sob controle para autoavaliação / Et 5: Aumento da clareza de quais critérios está sob controle para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> |
| | <i>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> | | |
| | <i>Et 3: Critérios utilizados para se autoavaliar / Et 5: Critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de avaliação da coerência dos critérios para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> |
| | Sentimentos apresentados pelo indivíduo | <i>Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</i> | <i>Et 4: Critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar, flexibilizados / Et 5: Critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</i> |
| | <i>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> | | |
| | <i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”</i> | | <i>Aumento da probabilidade de envolvimento de sentimentos de autoestima</i> |

Trecho 36:

Outra estratégia importante para **desenvolver sentimentos de auto-estima** é os pais se conscientizarem de que precisam **flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado”** e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.

| | |
|---|---|
| <p><i>Crêterios atribuidos ao indivíduo para o que   considerado "errado"</i></p> | <p><i>Diminui o da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i> <i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i></p> |
| <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Crêterios do que   "adequado" ou "inadequado" para se autoavaliar flexibilizados</i></p> |
| <p><i>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de sentimentos de autoestima</i></p> |
| <p><i>Crêterios atribuidos ao indivíduo para o que   considerado "certo"</i></p> | <p><i>Flexibilizar cr terios do que   "adequado" ou "inadequado" para se autoavaliar</i></p> |
| <p><i>Crêterios atribuidos ao indivíduo para o que   considerado "errado"</i></p> | <p><i>Diminui o da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i> <i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento | | | |
|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 36:</p> <p>Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.</p> | <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> <p>Et 3: <i>Critérios utilizados para se autoavaliar / Et 5: Critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i></p> | <p>Et 4: <i>Caracterizar critérios utilizados para se autoavaliar / Et 5: Caracterizar critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i></p> | <p>Et 4: <i>Critérios utilizados para se autoavaliar, caracterizados / Et 5: Critérios utilizados para atribuir medida ao seu próprio comportamento, caracterizados</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da clareza de quais critérios está sob controle para autoavaliação / Et 5: Aumento da clareza de quais critérios está sob controle para atribuir medida ao seu próprio comportamento</i></p> <p>Aumento da probabilidade de avaliação da coerência dos critérios para atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> |

Comportamento: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 36:</p> <p>Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> <p><i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”</i></p> <p><i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “errado”</i></p> | <p>Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento</p> | <p><i>Et 4: Critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar, flexibilizados / Et 5: Critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de sentimentos de autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i></p> |

Comportamento: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 36:</p> <p>Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.</p> | <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</p> <p><i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”</i></p> <p><i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “errado”</i></p> | <p>Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento</p> | <p>Et 4: Critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para se autoavaliar, flexibilizados / Critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de sentimentos de autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | |
|---|--|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 37:</p> <p>Apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com bons comportamentos (segundo os critérios dos pais) / Et 5: Clareza de que apenas quando o indivíduo receber reforçadores positivos sociais (ex. atenção, apoio, incentivo) por comportamentos que geram reforços positivos para ele e não diretamente para outros indivíduos presentes na interação social, é que o indivíduo saberá que é amado</p> <p>em suas atividades, nunca a puniram severamente e a relação entre todos da família sempre pareceu harmoniosa. No entanto, ela sente um vazio afetivo difícil de ser entendido. O que ocorreu, provavelmente, é que essa pessoa sempre se comportou de maneira adequada, de acordo com os critérios dos pais, e por isso foi elogiada. Nunca foi punida porque não ousou fugir dos critérios de bom comportamento em vigor. Não foi punida, de fato, mas nunca se sentiu livre para quebrar os limites, a fim de testar a relação com os pais. Enfim, não se sentiu amada.</p> | <p>Et 3: Apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com bons comportamentos (segundo os critérios dos pais) / Et 5: Clareza de que apenas quando o indivíduo receber reforçadores positivos sociais (ex. atenção, apoio, incentivo) por comportamentos que geram reforços positivos para ele e não diretamente para outros indivíduos presentes na interação social, é que o indivíduo saberá que é amado</p> <p>Interação com a comunidade verbal</p> <p>Apresentação de comportamentos <i>pelo indivíduo</i></p> <p>Reforços recebidos <i>pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre comportamentos valorizados pela comunidade verbal</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a função dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 37:</p> <p>Apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com bons comportamentos (segundo os critérios dos pais) / Et 5: Clareza de que apenas quando o indivíduo receber reforçadores positivos sociais (ex. atenção, apoio, incentivo) por comportamentos que geram reforços positivos para ele e não diretamente para outros indivíduos presentes na interação social, é que o indivíduo saberá que é amado</p> <p>em suas atividades, nunca a puniram severamente e a relação entre todos da família sempre pareceu harmoniosa. No entanto, ela sente um vazio afetivo difícil de ser entendido. O que ocorreu, provavelmente, é que essa pessoa sempre se comportou de maneira adequada, de acordo com os critérios dos pais, e por isso foi elogiada. Nunca foi punida porque não ousou fugir dos critérios de bom comportamento em vigor. Não foi punida, de fato, mas nunca se sentiu livre para quebrar os limites, a fim de testar a relação com os pais. Enfim, não se sentiu amada.</p> | <p>Et 3: Apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com bons comportamentos (segundo os critérios dos pais) / Et 5: Clareza de que apenas quando o indivíduo receber reforçadores positivos sociais (ex. atenção, apoio, incentivo) por comportamentos que geram reforços positivos para ele e não diretamente para outros indivíduos presentes na interação social, é que o indivíduo saberá que é amado</p> <p>Interação com a comunidade verbal</p> <p>Apresentação de comportamentos <i>pelo indivíduo</i></p> <p>Reforços recebidos <i>pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Avaliar criticamente valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre comportamentos valorizados pela comunidade verbal</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a função dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Valorização da comunidade sobre os próprios comportamentos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre comportamentos valorizados pela comunidade verbal</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a função dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 38: A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimentos vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.</p> | <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p>Et 3 e 4: Identificar contingências de reforçamento que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento, identificadas</p> |
| | <p>Et 3: Pobreza de contingências reforçadoras positivas / Et 5: Acesso deficitário a contingências de reforçadoras positivas</p> | <p>Et 3 e 4: Identificar contingências de reforçamento que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Et 4: Contingências de reforçamento de reconhecimento vindo de outros que produzem sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências de reforçamento de (...) reconhecimento vindo de outros que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Contingências reforçadoras que produzem sentimento de autoestima / Et 5: Contingências reforçadoras que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar repertórios que a comunidade verbal valoriza</i></p> |
| <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências reforçadoras positivas que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Contingências de reforçamento que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Contingências reforçadoras que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências reforçadoras que produzem sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma</i></p> |

*a construir contingências que
desenvolvam autoestima / Et 5:
Aumento da probabilidade de a própria
pessoa comportar-se de forma a
construir contingências que
desenvolvam sentimentos apresentados
pelo indivíduo relativos à medida sobre
o próprio comportamento*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.</p> | <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Contingências que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pobreza de contingências reforçadoras positivas / Et 5: Acesso deficitário a contingências reforçadoras positivas</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 4: <i>Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem baixa autoestima / Et 5: Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem processo de atribuição de medida negativo sobre o próprio comportamento</i></p> |

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | | |
| <p>Trecho 38: A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimentos vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.</p> | <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Contingências reforçadoras que produzem sentimento de autoestima / Et 5: Contingências reforçadoras que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> contingências de (...) reconhecimento vindo de outros que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Contingências de reconhecimento vindo de outros que produzem sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento de reconhecimento social que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar repertórios que a comunidade verbal valoriza</i></p> | | |

Comportamento: Identificar contingências reforçadoras positivas que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências reforçadoras positivas que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências reforçadoras que produzem sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> |
| <p>Trecho 38: A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimentos vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.</p> | <p><i>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Contingências de reforçamento que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Contingências reforçadoras que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes que influenciam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: A autoestima não está dentro das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima não é uma entidade mental do indivíduo</p> <p>Et 3: A autoestima não (...) é uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações / Et 5: Clareza de que a autoestima não determina comportamentos dos indivíduos</p> <p>Et 3: [A autoestima] está fora das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima é função de contingências de reforçamento</p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar práticas do grupo que a pessoa pertence para desenvolvimento da autoestima / Et 5: Identificar práticas do grupo que o indivíduo pertence para o desenvolvimento da autoestima, caracterizadas</i></p> <p><i>Et 4: Práticas do grupo que a pessoa pertence para desenvolvimento da autoestima, caracterizadas / Et 5: Práticas do grupo que o indivíduo pertence que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, caracterizadas</i></p> | |
| <p>Trecho 39: A autoestima, autoconfiança e responsabilidade não estão dentro das pessoas e não são uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações. Onde estão? Fora das pessoas; estão nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence. Se o grupo tem comportamentos de valorizar a pessoa e seus comportamentos (aplica contingências sociais reforçadoras), então a pessoa emitirá comportamentos bem sucedidos e ao mesmo tempo terá sentimentos de auto-estima, enfim, se comportará feliz, gostando da vida.</p> | <p>Et 3: [A autoestima] está nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence / Et 5: Clareza de que a autoestima se desenvolve por meio das práticas culturais do grupo que o indivíduo pertence</p> <p><i>Grupos sociais que o indivíduo interage</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como determinante de ações do indivíduo</i></p> | |

Práticas sociais valorizadas pela comunidade verbal

Et 3: A autoestima não está dentro das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima não é uma entidade mental do indivíduo

Et 3: A autoestima não (...) é uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações / Et 5: Clareza de que a autoestima não determina comportamentos dos indivíduos

Et 3: [A autoestima] está fora das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima é função de contingências de reforçamento

Et 3: [A autoestima] está nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence / Et 5: Clareza de que a autoestima se desenvolve por meio das práticas culturais do grupo que o indivíduo pertence

Grupos sociais que o indivíduo interage

Práticas sociais valorizadas pela comunidade verbal

Et 4: Identificação de que a valorização da pessoa é uma das formas de desenvolver autoestima / Et 5: Identificação de que a valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima

Et 3 e 4: Identificar que valorização da pessoa é uma das formas de desenvolver autoestima / Et 5: Identificar que valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima

Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima

Aumento da probabilidade de a pessoa apresentar comportamentos valorizados

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar práticas do grupo que contribuem para o desenvolvimento da autoestima | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 39:</p> <p>A autoestima, autoconfiança e responsabilidade não estão dentro das pessoas e não são uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações. Onde estão? Fora das pessoas; estão nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence. Se o grupo tem comportamentos de valorizar a pessoa e seus comportamentos (aplica contingências sociais reforçadoras), então a pessoa emitirá comportamentos bem sucedidos e ao mesmo tempo terá sentimentos de auto-estima, enfim, se comportará feliz, gostando da vida.</p> | <p>Et 3: A autoestima não está dentro das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima não é uma entidade mental do indivíduo</p> | <p>Et 3 e 4: Identificar práticas do grupo que a pessoa pertence para desenvolvimento da autoestima / Et 5: Identificar práticas que o indivíduo pertence para o desenvolvimento da autoestima</p> | <p>Et 4: Práticas do grupo que a pessoa pertence para desenvolvimento da autoestima, caracterizadas / Et 5: Práticas do grupo que o indivíduo pertence que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, caracterizadas</p> |
| | <p>Et 3: [A autoestima] está fora das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima é função de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: [A autoestima] está nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence / Et 5: Clareza de que a autoestima se desenvolve por meio das práticas culturais do grupo que o indivíduo pertence</p> | <p>Identificar práticas do grupo que o indivíduo pertence para o desenvolvimento da autoestima</p> |
| | <p>Grupos sociais que o indivíduo interage</p> | | <p>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como determinante de ações do indivíduo</p> |

*Práticas sociais valorizadas pela
comunidade verbal*

Comportamento: Identificar que valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|---------------------------------------|
| <p>Trecho 39: A autoestima, autoconfiança e responsabilidade não estão dentro das pessoas e não são uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações. Onde estão? Fora das pessoas; estão nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence. Se o grupo tem comportamentos de valorizar a pessoa e seus comportamentos (aplica contingências sociais reforçadoras), então a pessoa emitirá comportamentos bem sucedidos e ao mesmo tempo terá sentimentos de auto-estima, enfim, se comportará feliz, gostando da vida.</p> | <p>Et 3: A autoestima não está dentro das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima não é uma entidade mental do indivíduo</p> <p>Et 3: A autoestima não (...) é uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações / Et 5: Clareza de que a autoestima não determina comportamentos dos indivíduos</p> <p>Et 3: [A autoestima] está fora das pessoas / Et 5: Clareza de que a autoestima é função de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: [A autoestima] está nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence / Et 5: Clareza de que a autoestima se desenvolve por meio das práticas culturais do grupo que o indivíduo pertence</p> <p><i>Grupos sociais que o indivíduo interage</i></p> <p><i>Práticas sociais valorizadas pela comunidade verbal</i></p> | <p>Et 3 e 4: Identificar que valorização da pessoa é uma das formas de desenvolver autoestima / Et 5: autoestima / Et 5: Identificar que valorização do indivíduo é uma das formas de desenvolver autoestima</p> <p>uma das formas de desenvolver autoestima</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima</p> <p>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos valorizados</p> | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida pelo seu próprio comportamento</p> <p>Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p>Grupo social <i>que o indivíduo interage</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Et 3: Identificar autoestima como causada por contingências manejadas pelo grupo social / Et 5: Identificar autoestima como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage</i></p> | <p><i>Et 4: Autoestima identificada como causa de contingências manejadas pelo grupo social / Et 5: Autoestima identificada como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como determinante do comportamento dos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produzem autoestima</i></p> |
| <p>Trecho 40: Auto-estima e comportamentos são causados pelas contingências manejadas pelo grupo social e, como tal, comportamentos e sentimentos não são causas.</p> | | | |

Etapa 6:

Comportamento: Identificar autoestima como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida pelo seu próprio comportamento</p> <p>Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p>Grupo social <i>que o indivíduo interage</i></p> | <p><i>Et 3: Identificar autoestima</i> como causada por contingências manejadas pelo grupo social / Et 5: Identificar autoestima como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage</p> | <p><i>Et 4: Autoestima identificada como causa de contingências manejadas pelo grupo social / Et 5: Autoestima identificada como função de contingências de reforçamento manejadas pelo grupo social que o indivíduo interage</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como determinante do comportamento dos indivíduos</i></p> |
| <p>Trecho 40: Auto-estima e comportamentos são causados pelas contingências manejadas pelo grupo social e, como tal, comportamentos e sentimentos não são causas.</p> | <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que produzem autoestima</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 41:</p> <p>É fundamental reafirmar que os comportamentos das pessoas não podem e não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima, de autoconfiança, de responsabilidade ou quaisquer outros. Sentimentos não causam comportamentos.</p> | <p>Et 3: Os comportamentos das pessoas não podem e não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Crítica a concepção de autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Et 3: Sentimentos não causam comportamentos / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> que comportamentos não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar que comportamentos são função de contingências de reforçamento</p> | <p><i>Et 4: Identificação de que sentimentos não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificação de que comportamentos são função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes do comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar que sentimentos causam comportamentos</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar que comportamentos são função de contingências de reforçamento | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 41:</p> <p>É fundamental reafirmar que os comportamentos das pessoas não podem e não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima, de autoconfiança, de responsabilidade ou quaisquer outros. Sentimentos não causam comportamentos.</p> | <p>Et 3: Os comportamentos das pessoas não podem e não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Crítica a concepção de autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> <p>Et 3: Sentimentos não causam comportamentos / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> que comportamentos não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar que comportamentos são função de contingências de reforçamento</p> | <p><i>Et 4: Identificação de que sentimentos não devem ser explicados pelos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificação de que comportamentos são função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes do comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar que sentimentos causam comportamentos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | Observar os próprios comportamentos | <i>Próprios comportamentos observados</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | | | <i>Conseqüências que os comportamentos produzem, observadas</i> |
| | Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | Observar (...) as conseqüências que os próprios comportamentos produzem | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | Conseqüências <i>apresentadas ao comportamento dos indivíduos</i> | | <i>Aumento de clareza sobre a relação organismo e ambiente</i> |

Trecho 42:

Há importantes ganhos no desenvolvimento de uma criança quando ela **observa seus próprios comportamentos e as conseqüências que eles produzem.**

Etapa 6:

| Comportamento: Observar os próprios comportamentos, <u>de modo a identificar variáveis que o influenciam</u> | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 42: Há importantes ganhos no desenvolvimento de uma criança quando ela observa seus próprios comportamentos e as consequências que eles produzem.</p> | <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Observar os próprios comportamentos, <u>de modo a identificar variáveis que o influenciam</u></p> | <p><i>Próprios comportamentos observados, de modo a identificar variáveis que o influenciam</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Observar as consequências que os *próprios* comportamentos produzem

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Trecho 42: Há importantes ganhos no desenvolvimento de uma criança quando ela observa seus próprios comportamentos e as consequências que eles produzem.</p> | <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Consequências apresentadas ao comportamento dos indivíduos</p> | <p>Observar (...) as consequências que os <i>próprios</i> comportamentos produzem</p> | <p><i>Consequências que os comportamentos produzem, observadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento de clareza sobre a relação organismo e ambiente</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | |
|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p><i>Interação do indivíduo com o mundo</i></p> <p><i>Ambiente físico que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: A observação do ambiente físico não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do ambiente físico realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada</p> <p>Et 5: A pessoa tem que ser ensinada a observar</p> | | |
| <p><i>Interação do indivíduo com o mundo</i></p> <p><i>Ambiente social que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: A observação do ambiente (...) social não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do ambiente social realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada</p> | | |
| | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Observar o ambiente físico em que o indivíduo está se comportando | <i>Ambiente físico em que o indivíduo está se comportando, observado</i> <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente físico</i> |
| | Observar (...) o ambiente social em que o indivíduo está se comportando | <i>Ambiente social em que o indivíduo está se comportando, observado</i> <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente social</i> |
| <p>Trecho 43:</p> <p>A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar.</p> | | |

Et 5: ~~A pessoa tem que ser ensinada a observar~~

Interação do indivíduo com o mundo

Et 3: A observação do (...) próprio corpo não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do próprio corpo realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada

Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo

Et 5: ~~A pessoa tem que ser ensinada a observar~~

Interação do indivíduo com o mundo

Et 3: A observação do (...) próprio comportamento não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do próprio comportamento realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada

Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Et 5: ~~A observação do próprio corpo não ocorre automaticamente~~

Et 3: Observar o (...) próprio corpo / Et 5: Observar as respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo

Et 4: Próprio corpo observado / Et 5: Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo, observadas

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Próprios comportamentos observados

Observar (...) os próprios comportamentos

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

A pessoa tem que ser ensinada a observar

Etapa 6:

| Comportamento: Observar o ambiente físico em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Interação do indivíduo com o mundo</i> | | |
| | <i>Ambiente físico que o indivíduo está exposto</i> | Observar o ambiente físico em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento | <i>Ambiente físico em que o indivíduo está se comportando observado, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i> |
| | Et 3: A observação do ambiente físico não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do ambiente físico realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada | | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente físico</i> |
| Trecho 43: A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar. | | | |
| | | Et 5: A pessoa tem que ser ensinada a observar | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Comportamento: Observar o ambiente social em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento | | | |
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Interação do indivíduo com o mundo</i> | | |
| | <i>Ambiente social que o indivíduo está exposto</i> | Observar (...) o ambiente social em que o indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento | <i>Ambiente social em que o indivíduo está se comportando, observado, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i> |
| | Et 3: A observação do ambiente (...) social não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do ambiente social realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada | <u>influenciam o próprio comportamento</u> | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente social</i> |
| Trecho 43: A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar. | Et 5: A pessoa tem que ser ensinada a observar | | |

Comportamento: Observar as respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes
(SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Interação do indivíduo com o mundo

Et 3: A observação do (...) próprio corpo não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do próprio corpo realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada

Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo

Et 5: ~~A pessoa tem que ser ensinada a observar~~

Et 3: Observar o (...) próprio corpo / Et 5: Observar as respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo, de modo a identificar variáveis que influenciam o comportamento

comportamento

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Trecho 43:

A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar.

Comportamento: Observar os próprios comportamentos, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| | <i>Interação do indivíduo com o mundo</i> | | |
| | Et 3: A observação do (...) próprio comportamento não ocorre automaticamente / Et 5: Clareza de que a observação do próprio comportamento realizada pelos indivíduos precisa ser ensinada | Observar (...) os próprios comportamentos, de modo a <u>identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</u> | <i>Próprios comportamentos observados, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | |
| | Et 5: A observação do próprio corpo não ocorre automaticamente | | |
| Trecho 43: A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar. | A pessoa tem que ser ensinada a observar | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Clareza de que o comportamento verbal é essencial para produzir observação apresentada pelos indivíduos</i> | <i>Identificar auto-observação como comportamento verbal</i> | <i>Auto-observação identificada como comportamento aprendido com a comunidade verbal</i> |
| | <i>Clareza de que o comportamento verbal é essencial para produzir (...) auto-observação do próprio comportamento</i> | <i>Identificar auto-observação como comportamento verbal</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar comportamento como inato</i> |
| | <i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da probabilidade de considerar comportamento como interação do indivíduo com o ambiente</i> |
| Trecho 44: O comportamento verbal é essencial para produzir observação e auto-observação. Apenas quando é perguntado a uma pessoa “o que fez?”, “por que fez?”, “o que aconteceu?”, é que ela passa a ter razões para observar o ambiente, suas ações e razões de se comportar. | <i>Perguntas da comunidade verbal sobre eventos vivenciados pelo indivíduo (Ex.: o que fez?”, “por que fez?”, “o que aconteceu?”)</i> | | |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar auto-observação como comportamento aprendido com a comunidade verbal | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Clareza de que o comportamento verbal é essencial para produzir observação apresentada pelos indivíduos</i> | <i>Identificar auto-observação como comportamento aprendido com a comunidade verbal</i> | <i>Auto-observação identificada como comportamento aprendido com a comunidade verbal</i> |
| | <i>Clareza de que o comportamento verbal é essencial para produzir (...) auto-observação do próprio comportamento</i> | <i>Identificar auto-observação como comportamento aprendido com a comunidade verbal</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar comportamento como inato</i> |
| | <i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da probabilidade de considerar comportamento como interação do indivíduo com o ambiente</i> |
| Trecho 44: O comportamento verbal é essencial para produzir observação e auto-observação. Apenas quando é perguntado a uma pessoa “o que fez?”, “por que fez?”, “o que aconteceu?”, é que ela passa a ter razões para observar o ambiente, suas ações e razões de se comportar. | <i>Perguntas da comunidade verbal sobre eventos vivenciados pelo indivíduo (Ex.: o que fez?”, “por que fez?”, “o que aconteceu?”)</i> | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento <i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i> <i>Repertório de observação do ambiente no qual o indivíduo está exposto</i> | Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando | <i>Ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, observado</i> <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente no qual o próprio indivíduo está se comportando</i> |
| | Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Repertório de observação do próprio comportamento</i> | Observar os próprios comportamentos | <i>Próprios comportamentos observados</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| Trecho 45: As perguntas feitas durante a atividade levam a criança a observar o ambiente (os animais, no caso), os comportamentos dela própria na situação e os sentimentos que vivencia. | Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento | Observar os (...) sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente | <i>Sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente, observados</i> |

*Sentimentos apresentados pelo
indivíduo*

*Aumento da probabilidade de
autoconhecimento*

*Repertório de observação do
próprio comportamento*

Etapa 6:

Comportamento: Observar o ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 45: As perguntas feitas durante a atividade levam a criança a observar o ambiente (os animais, no caso), os comportamentos dela própria na situação e os sentimentos que vivencia.</p> | <p>Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento <i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i> <i>Repertório de observação do ambiente no qual o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Observar o ambiente em que o <u>próprio indivíduo está se comportando</u>, de modo a <u>identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</u></p> | <p><i>Ambiente em que o próprio indivíduo está se comportando, observado, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente no qual o próprio indivíduo está se comportando</i></p> |

Comportamento: Observar os próprios comportamentos, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 45:</p> <p>As perguntas feitas durante a atividade levam a criança a observar o ambiente (os animais, no caso), os comportamentos dela própria na situação e os sentimentos que vivencia.</p> | <p>Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento</p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Repertório de observação do próprio comportamento</i></p> | <p><i>Observar os próprios comportamentos, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Próprios comportamentos observados, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Observar os sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 45:</p> <p>As perguntas feitas durante a atividade levam a criança a observar o ambiente (os animais, no caso), os comportamentos dela própria na situação e os sentimentos que vivencia.</p> | <p>Et 3: Perguntas feitas ao indivíduo / Et 5: Perguntas realizadas ao indivíduo acerca de seu comportamento</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Repertório de observação do próprio comportamento</i></p> | <p>Observar os (...) sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente, <u>de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</u></p> | <p><i>Sentimentos que o próprio indivíduo vivencia na interação com o ambiente, observados, de modo a identificar variáveis que influenciam o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu</i> / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de suas experiências vivenciadas</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar o que viu <i>no ambiente</i> / Et 5: <i>Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe</i></p> | <p>Et 4: <i>Situações vistas pelo indivíduo relatadas</i> / Et 5: <i>Características do ambiente que o indivíduo se expõe, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente</i></p> |
| | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu</i> / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de comportamentos apresentados</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que fez / Et 5: Identificar os próprios comportamentos apresentados</p> | <p>Et 4: <i>Ações do indivíduo relatadas</i> / Et 5: <i>Próprios comportamentos apresentados, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que sentiu</i> / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência do objeto visto / Et 5: Identificar os próprios sentimentos apresentados</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos na ausência do objeto visto relatadas</i> / Et 5: <i>Próprios sentimentos apresentados, identificados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos vivenciados</i></p> |

| <i>sentimentos vivenciados pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
|---|---|
| Perguntas ao indivíduo sobre o que sentiu | <i>Et 4: Sentimentos relatados na ausência dos comportamentos emitidos / Et 5: Próprios sentimentos relatados após a apresentação de comportamentos</i> |
| <i>Comportamentos emitidos</i> | <i>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência dos comportamentos emitidos / Et 5: Relatar os próprios sentimentos após apresentação de comportamentos</i> |
| <i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i> |
| <i>Relatos precisos</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Et 3 e 4: Perguntas ao indivíduo sobre o que sentiu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</i> | <i>Sentimentos relatados na ausência dos sentimentos vivenciados</i> |
| <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência dos sentimentos vivenciados / Et 5: Relatar os próprios sentimentos após apresentação dos sentimentos</i> |
| <i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i> |
| <i>Relatos precisos</i> | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Et e 3 4: Perguntas ao indivíduo sobre suas experiências / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</i> | <i>Próprios comportamentos e função que apresentam, discriminados</i> |
| <i>Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de comportamentos apresentados</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar as consequências dos comportamentos</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de prever os próprios comportamentos</i> |

*Demonstração de interesse da
comunidade verbal sobre situações
vivenciadas pelo indivíduo*

*Aumento da probabilidade de controlar
os próprios comportamentos*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, <i>comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i> que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de suas experiências vivenciadas</i></p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar o que viu <i>no ambiente / Et 5: Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe</i></p> | <p>Et 4: <i>Situações vistas pelo indivíduo relatadas / Et 5: Características do ambiente que o indivíduo se expõe, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente</i></p> |

Comportamento: Identificar os próprios comportamentos apresentados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, <i>comunidade verbal sobre situações que fez</i>, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de comportamentos apresentados</i></p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que fez / Et 5: Identificar os próprios comportamentos apresentados</p> | <p>Et 4: <i>Ações do indivíduo relatadas / Et 5: Próprios comportamentos apresentados, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Identificar os próprios sentimentos apresentados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3: Perguntas ao <i>indivíduo</i> sobre o que sentiu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre sentimentos vivenciados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência do objeto visto / Et 5: Identificar os próprios sentimentos apresentados</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos na ausência do objeto visto relatadas / Et 5: Próprios sentimentos apresentados, identificados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos vivenciados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Comportamento: Relatar os próprios sentimentos após apresentação de comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 46: Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que sentiu</i></p> <p><i>Comportamentos emitidos</i></p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> <p><i>Relatos precisos</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência dos comportamentos emitidos / Et 5: Relatar os próprios sentimentos após apresentação de comportamentos</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos relatados na ausência dos comportamentos emitidos / Et 5: Próprios sentimentos relatados após a apresentação de comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

| Comportamento: Relatar os próprios sentimentos após apresentação dos sentimentos | | |
|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3 e 4: Perguntas ao indivíduo sobre o que sentiu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> <p><i>Relatos precisos</i></p> | <p>Classe de respostas (R)</p> <p>Et 3: Relatar (...) o que sentiu na ausência dos sentimentos vivenciados / Et 5: Relatar os próprios sentimentos após apresentação dos sentimentos</p> <p><i>Sentimentos relatados na ausência dos sentimentos vivenciados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| Comportamento: Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam | | |
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et e 3 4: Perguntas ao indivíduo sobre suas experiências / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de sentimentos vivenciados</p> <p>Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de comportamentos apresentados</p> | <p>Classe de respostas (R)</p> <p>Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam</p> <p><i>Próprios comportamentos e função que apresentam, discriminados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar as consequências dos comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os próprios comportamentos</i></p> |

*Demonstração de interesse da
comunidade verbal sobre situações
vivenciadas pelo indivíduo*

*Aumento da probabilidade de controlar
os próprios comportamentos*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Estímulo da comunidade verbal da criança / Et 5: Incentivo da comunidade verbal acerca do comportamento verbal apresentado pelos indivíduos | Et 4: <i>Saber mais sobre o mundo externo / Et 5: Identificar características do ambiente em que se comporta</i> | Et 4: <i>Aumento da probabilidade de conhecimento sobre o mundo externo / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar características do ambiente em que se comporta</i> |
| | Comportamento verbal apresentado pelos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de identificar características do próprio repertório comportamental</i> |
| Trecho 47: Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais rico será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma. | Et 3: Estímulo da comunidade verbal da criança / Et 5: Incentivo da comunidade verbal acerca do comportamento verbal apresentado pelos indivíduos | Et 4: <i>Saber mais sobre si / Et 5: Identificar características do próprio repertório comportamental</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar interesses pessoais</i> <i>Aumento da probabilidade de se engajar em atividades que tenha interesse</i> |
| | Comportamento verbal apresentado pelos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de ficar sensível ao que é relevante para si</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar características do ambiente em que se comporta | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 47: Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais rico será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> | <p>Et 3: Estímulo da comunidade verbal da criança / Et 5: Incentivo da comunidade verbal acerca do comportamento verbal apresentado pelos indivíduos</p> <p>Comportamento verbal <i>apresentado pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 4: <i>Saber mais sobre o mundo externo / Et 5: Identificar características do ambiente em que se comporta</i></p> | <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de conhecimento sobre o mundo externo / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar características do ambiente em que se comporta</i></p> |

| Comportamento: Identificar características do próprio repertório comportamental | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 47: Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais rico será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> | <p>Et 3: Estímulo da comunidade verbal da criança / Et 5: Incentivo da comunidade verbal acerca do comportamento verbal apresentado pelos indivíduos</p> <p>Comportamento verbal apresentado <i>pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Et 4: Saber mais sobre si / Et 5: Identificar características do próprio repertório comportamental</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar características do próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar interesses pessoais</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se engajar em atividades que tenha interesse</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de ficar sensível ao que é relevante para si</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | Auto observar-se | Auto-observação realizada pelo indivíduo |
| | | | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de descrição do que fez / Et 5: Aumento da probabilidade de descrição dos comportamentos apresentados</i> |
| | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> | | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de (...) descrição das consequências de seu ato / Et 5: Aumento da probabilidade de descrever as consequências do próprio comportamento apresentado</i> |
| | | <i>Et 3 e 4: Descrever o que fez em determinada interação / Et 5: Identificar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</i> | <i>Et 4: Descrição do que fez em determinada interação / Et 5: Comportamentos apresentados descritos por diferentes indivíduos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar as consequências do próprio comportamento</i> |
| Trecho 48: A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</i> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Et 3 e 4: Conseqüências do próprio comportamento em determinada interação descritas / Et 5: Conseqüências do próprio comportamento apresentado, identificadas</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Conseqüências do próprio comportamento em determinada interação / Et 5: Identificar as conseqüências do próprio comportamento apresentado</i></p> |
| <p><i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</i></p> |

Etapa 6:

| Comportamento: <u>Auto observar-se, de modo a identificar os próprios comportamentos e sentimentos</u> | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Auto-observação realizada pelo indivíduo, de modo a identificar os próprios comportamentos e sentimentos</i> |
| | | Auto observar-se, de modo a <u>identificar os próprios comportamentos e sentimentos</u> | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de descrição do que fez / Et 5: Aumento da probabilidade de descrição dos comportamentos apresentados</i> |
| | | | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de (...) descrição das consequências de seu ato / Et 5: Aumento da probabilidade de descrever as consequências do próprio comportamento apresentado</i> |
| Trecho 48: A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> | | |

| Comportamento: Identificar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos | | | |
|---|---------------------------------------|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 48:</p> <p>A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato.</p> | | <p>Et 3 e 4: Descrever o que fez em determinada interação / Et 5: Identificar comportamentos apresentados por diferentes indivíduos</p> | <p>Et 4: Descrição do que fez em determinada interação / Et 5: Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos, identificados</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar as consequências do próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</p> |

| Comportamento: Identificar as consequências do próprio comportamento apresentado | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 48:</p> <p>A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato.</p> | <p>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</p> | <p>Et 3 e 4: Descrever as consequências de seu ato em determinada interação / Et 5: Identificar as consequências do próprio comportamento apresentado</p> | <p>Et 3 e 4: Consequências do próprio comportamento em determinada interação descritas / Et 5: Consequências do próprio comportamento apresentado, identificadas</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 49: Tornou-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela.</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> | <p>Classe de respostas (R)</p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> |
| | <p>Et 3: Tornar-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso / Et 5: Identificar que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente</p> | <p>Et 3: Tornar-se consciente de que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente</p> | <p>Et 3: Tornar-se consciente de que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente</p> |
| <p>Clareza da noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</p> | <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | <p>Clareza da noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</p> | <p>Aumento da probabilidade de observar o próprio comportamento</p> |
| <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam comportamentos</p> |
| <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Produzir consequências que poderão ser gratificantes para si por meio do próprio comportamento</p> | <p>Consequências que poderão ser gratificantes para si produzidas por meio do próprio comportamento</p> |
| <p>Et 3: Consequências gratificantes apresentadas ao comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3: Consequências gratificantes apresentadas ao comportamento do indivíduo</p> | <p>Produzir consequências que poderão ser gratificantes para si por meio do próprio comportamento</p> | <p>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</p> |

faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

Et 3: Eventos da vida / Et 5:
Eventos que ocorreram na história
de vida do indivíduo

Comportamentos apresentados
pelo indivíduo

Consequências aversivas
apresentadas ao comportamento
do indivíduo

Clareza da noção de
comportamento como interação
entre aquilo que um organismo
faz, o meio em que o faz e o que é
produzido por esse fazer

Et 4: Consequências que poderão ser
aversivas para si produzidas por meio
do próprio comportamento / Et 5:
Consequências que poderão ser
aversivas para si por meio do próprio
comportamento, avaliadas

Et 3: Produzir consequências (...) que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento / Et 5: Avaliar consequências que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento

Diminuição da probabilidade de
exposição a contextos que podem
produzir consequências aversivas

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente | | | |
|--|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 49: Tornou-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela.</p> | <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | <p>Et 3: Tornar-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso / Et 5: Identificar que os comportamentos apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente</p> | <p>Et 4: Consciência de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso / Et 5: apresentados pelo indivíduo são resultado de sua interação com o ambiente</p> |
| | <p>Clareza da noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</p> | <p>Aumento da probabilidade de observar o próprio comportamento</p> | <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam comportamentos</p> |

| Comportamento: Produzir consequências que poderão ser gratificantes para <i>si</i> por meio do próprio comportamento | | | |
|--|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo | | |
| | Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Consequências que poderão ser gratificantes para si produzidas por meio do próprio comportamento</i> |
| | Et 3: Consequências gratificantes apresentadas ao comportamento do indivíduo | Produzir consequências que poderão ser gratificantes para <i>si</i> por meio do próprio comportamento | <i>Aumento da probabilidade de exposição a diferentes contextos</i> |
| Trecho 49: Tornou-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela. | <i>Clareza da noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | | |

| Comportamento: Avaliar consequências que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 49: Tornou-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela.</p> | <p>Et 3: Eventos da vida / Et 5: Eventos que ocorreram na história de vida do indivíduo</p> | | |
| | <p>Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Produzir consequências (...) que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento / Et 5: Avaliar consequências que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Consequências que poderão ser aversivas para si produzidas por meio do próprio comportamento / Et 5: Consequências que poderão ser aversivas para si por meio do próprio comportamento, avaliadas</i></p> |
| | <p>Consequências aversivas <i>apresentadas ao comportamento do indivíduo</i></p> | | |
| | <p><i>Clareza da noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> | | <p><i>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que podem produzir consequências aversivas</i></p> |

Apêndice C.

Classe geral de comportamentos “estimar-se” caracterizada a partir das etapas 1 e 6 do método “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se”. Fonte de informação: Guilhardi, H. J. (2015). *Um pouco mais sobre autoestima*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.

Assim como no Apêndice A e B, é apresentado o Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se” preenchido considerando as etapas 1 a 5. Na sequência, é apresentado o mesmo protocolo com a etapa 6 preenchida e cada unidade comportamental apresentada separadamente das demais unidades identificadas ou derivadas do respectivo trecho da fonte de informação.

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 1: O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se | Et 3: O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Afirmações que indicam que dificuldades são apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima | Et 4: Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do cliente se devem à autoestima / Et 5: Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do indivíduo são decorrências de sua autoestima | Afirmarões que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima, identificadas Diminuição da probabilidade de atribuir à autoestima o papel de causa para as próprias dificuldades |

| | | |
|---|--|--|
| <p>relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...” Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p><i>Et 4: Dificuldades relacionadas pelo indivíduo / Et 5: Dificuldades apresentadas pelos indivíduos</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Todas as frases estão conceitualmente erradas (“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima..”) / Et 5: Avaliação de frases que são conceitualmente erradas por atribuir à autoestima função causal para os comportamentos apresentados pelos indivíduos (Ex.: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis relativas às contingências de reforçamento históricas e atuais que determinam as próprias dificuldades</i></p> |
| <p><i>Et 4: Dificuldades relacionadas pelo indivíduo / Et 5: Dificuldades apresentadas pelos indivíduos</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Todas as frases estão conceitualmente erradas (“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima..”) / Et 5: Avaliação de frases que são conceitualmente erradas por atribuir à autoestima função causal para os comportamentos apresentados pelos indivíduos (Ex.: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> <p>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: <i>Concepção de que a superação de dificuldades vivenciadas pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Equívocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima, avaliados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir à autoestima o papel de causa para as próprias dificuldades</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis relativas às contingências de reforçamento históricas e atuais que determinam as próprias dificuldades</i></p> | <p><i>Equívocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima, avaliados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir à autoestima o papel de causa para as próprias dificuldades</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis relativas às contingências de reforçamento históricas e atuais que determinam as próprias dificuldades</i></p> |

ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima

Dificuldades apresentadas pelo indivíduo

Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos

Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinadas dificuldades vivenciadas pelos indivíduos ocorrem devido à autoestima

Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: Concepções de que a superação de dificuldades ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinados comportamentos apresentados pelo indivíduo se devem à autoestima

Autoestima caracterizada como um termo que se refere a sentimento

Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam sentimentos

Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento

Autoestima caracterizada como função de contingências de reforçamento

Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna ao indivíduo que determina comportamentos

Caracterizar autoestima como (...) função de contingências de reforçamento

| | |
|--|--|
| <p>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: Concepções de que a superação de dificuldades apresentadas pelos indivíduos ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</p> <p>Contingências de reforçamento às quais está o indivíduo está exposto</p> <p>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> | <p>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que produzem os sentimentos que o indivíduo apresenta sobre si</p> |
| <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Relação entre sentimentos e as contingências de reforçamento a que indivíduo está exposto</p> | <p>Avaliação de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Aumento da clareza de que sentimentos não causam comportamentos</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</p> <p>Diminuição da probabilidade de avaliar que agiu em determinado contexto devido aos próprios sentimentos</p> |
| <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Relação entre sentimentos e comportamentos, avaliada</p> |

Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento

Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa para comportamento

Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os sentimentos

Aumento da probabilidade de autoconhecimento

Aumento da probabilidade de prever os sentimentos em determinadas situações

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do indivíduo são decorrências de sua autoestima | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p>Et 3: O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima</p> <p>Et 4: <i>Dificuldades relacionadas pelo indivíduo / Et 5: Dificuldades apresentadas pelos indivíduos</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p>Et 4: <i>Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do cliente se devem à autoestima / Et 5: Identificar afirmações que indicam que determinadas dificuldades do indivíduo são decorrências de sua autoestima</i></p> | <p><i>Afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima, identificadas</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir à autoestima o papel de causa para as próprias dificuldades</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis relativas às contingências de reforçamento históricas e atuais que determinam as próprias dificuldades</i></p> |

Comportamento: Avaliar equívocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---------------------------------------|
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra a vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...” / Et 5: Avaliação de frases que são conceitualmente erradas por atribuir à autoestima função causal para os comportamentos apresentados pelos indivíduos (Ex.: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra a vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> <p>Trecho 3: Todas as frases estão conceitualmente erradas (“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra a vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> | <p>Et 3: Todas as frases estão conceitualmente erradas (“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra a vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> <p>Et 5: Avaliação de frases que são conceitualmente erradas por atribuir à autoestima função causal para os comportamentos apresentados pelos indivíduos (Ex.: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra a vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”)</p> | <p><i>Avaliar equívocos conceituais existentes em afirmações que indicam que dificuldades apresentadas pelos indivíduos são decorrências de sua autoestima, avaliados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir à autoestima o papel de causa para as próprias dificuldades</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis relativas às históricas e atuais que determinam as próprias dificuldades</i></p> | |
| <p>Trecho 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: <i>Concepção de que a superação de dificuldades vivenciadas pelos indivíduos</i></p> | | | |

*ocorrerá a partir do
desenvolvimento da autoestima*

Dificuldades apresentadas *pele*
indivíduo

Comportamento: Avaliar criticamente atribuição aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD) Classe de respostas (R) Classe de estímulos consequentes (SC)

Sentimentos / Et. 5: Sentimentos apresentados por diferentes indivíduos

Atribuição aos sentimentos a propriedade de causar comportamentos, avaliado criticamente

Pessoa tende a atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos / Et. 5: Hábito, considerando a aprendizagem com a comunidade verbal, de atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos

Diminuição da probabilidade de identificar de sentimentos (incluindo autoestima) como causa de comportamentos

Avaliar criticamente atribuição aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos

Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos

Mas, por que uma pessoa tende a atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos? A mera sequência temporal não é razão suficiente

Comportamento: Caracterizar autoestima como um termo que se refere a sentimento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinadas dificuldades vivenciadas pelos indivíduos ocorrem devido à autoestima</i></p> <p>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: <i>Concepções de que a superação de dificuldades ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um termo que se refere a sentimento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um termo que se refere a sentimento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> |

Comportamento: Caracterizar autoestima como função de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p><i>Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinados comportamentos apresentados pelo indivíduo se devem à autoestima</i></p> <p><i>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: Concepções de que a superação de dificuldades apresentadas pelos indivíduos ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento às quais está o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como (...) função de contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna ao indivíduo que determina comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que produzem os sentimentos que o indivíduo apresenta sobre si</i></p> |

Comportamento: Avaliar que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|--|--|
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | | <p><i>Et 4: Avaliar que sentimentos não causam comportamentos</i></p> <p><i>Et 5: Avaliar que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i></p> <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Relação entre sentimentos e as contingências de reforçamento a que indivíduo está exposto</p> | <p><i>Avaliação de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Aumento da clareza de que sentimentos não causam comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar que agiu em determinado contexto devido aos próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento: Avaliar relação entre sentimentos e comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima..”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p>Relação entre sentimentos e comportamentos, avaliada</p> | <p><i>Avaliar relação entre sentimentos e comportamentos</i></p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa para comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos em determinadas situações</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | <p>Et 3: Sentir condição de seu corpo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo - Estados corporais produzidos pelas reações fisiológicas</p> <p>Et 3: Considerar [condição do corpo] como uma causa de seu comportamento / Et 5: Concepções que consideram as reações fisiológicas causa para os comportamentos</p> <p>Et 3: [Condição do corpo como] Parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento / Et 5: Compreensão de que as reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo são parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduos</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar condição do corpo como parte do efeito para qual se procura uma causa para o comportamento / Et 5: Caracterizar reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento</p> <p>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de atribuir seu comportamento a seus sentimentos/ Et 5: Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as reações fisiológicas</p> | <p>Et 4: <i>Condição do corpo caracterizada como parte do efeito para qual se procura uma causa para o comportamento/ Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento, caracterizadas</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de atribuir seu comportamento a seus sentimentos/ Et 5: Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as reações fisiológicas</i></p> |

Et 3: Condições colaterais/ Et 5:
Reações fisiológicas apresentadas
pelo indivíduo

Et 3: Explicações para o
comportamento / Et 5: Baixa
clareza sobre variáveis que
determinaram os comportamentos
apresentados pelos indivíduos

Antecedente *do comportamento*
não é facilmente conhecido

Et 3: Atribuição de papel mais
importante para a condição sentida
/ Et 5: Concepções de que
sentimento causa comportamento

Et 3: Tanto o comportamento
como as condições colaterais
sentidas precisam ser explicadas /

Et 5: Baixa clareza sobre os
determinantes dos comportamentos
e sentimentos

Comportamentos *apresentados*
pelos indivíduos

Et 3: Condições colaterais / Et 5:
Reações fisiológicas *sentidas pelos*
indivíduos

Et 3: Condições colaterais / Et 5:
Reações fisiológicas *sentidas pelo*
indivíduo

Comportamentos *apresentados*
pelo indivíduo

Et 4: *Comportamentos que a própria*
pessoa apresenta explicados / Et 5:
Próprios comportamentos e função que
apresentam, discriminados

Aumento da probabilidade de
autoconhecimento

Aumento da probabilidade de
identificar os determinantes dos

próprios comportamentos por meio de
outras variáveis que não os próprios
sentimentos

Et 3 e 4: *Condições corporais que a*
própria pessoa apresenta explicadas /
Et 5: *Reações fisiológicas que a própria*
pessoa apresenta, discriminadas

| | |
|--|--|
| | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos</i> |
| | <i>Et 3: Incitamentos antecedentes identificados / Et 5: estímulos antecedentes para os próprios comportamentos, identificados</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| <i>Et 3 e 4: Identificar incitamentos antecedentes / Et 5: Identificar estímulos antecedentes para os próprios comportamentos</i> | <i>Aumento da clareza dos determinantes ambientais do comportamento</i> |
| <i>Et 3: Incitamento antecedente / Et 5: Estímulos antecedentes</i> | <i>Aumento da clareza sobre comportamento como interação do indivíduo com o meio</i> |
| <i>Et 3: Incitamento antecedente não é facilmente reconhecido / Et 5: Baixa clareza dos estímulos antecedentes</i> | <i>Motivo pelo qual se atribui às reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos, avaliado</i> |
| <i>Et 3: Provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida / Et 5: Atribuição das reações fisiológicas como causa dos comportamentos</i> | <i>Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i> |
| | <i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para as condições ambientais</i> |

Etapa 6:

Comportamento: Caracterizar reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | <p>Et 3: Sentir condição de seu corpo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>- Estados corporais produzidos pelas reações fisiológicas</p> <p>Et 3: Considerar [condição do corpo] como uma causa de seu comportamento / Et 5: Concepções que consideram as reações fisiológicas causa para os comportamentos</p> <p>Et 3: [Condição do corpo como] Parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento / Et 5: Compreensão de que as reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo são parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduos</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar condição do corpo como parte do efeito para qual se procura uma causa para o comportamento / Et 5: Caracterizar reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento</p> <p>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de atribuir seu comportamento a seus sentimentos/ Et 5: Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as reações fisiológicas</p> | <p>Et 4: <i>Condição do corpo caracterizada como parte do efeito para qual se procura uma causa para o comportamento/ Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo como parte do efeito para o qual se procura uma causa para o comportamento, caracterizadas</i></p> |

Et 3: Condições colaterais/ Et 5:
Reações fisiológicas apresentadas
pelo indivíduo

Et 3: Explicações para o
comportamento / Et 5: Baixa
clareza sobre variáveis que
determinaram os comportamentos
apresentados pelos indivíduos

Antecedente *do comportamento*
não é facilmente conhecido

Et 3: Atribuição de papel mais
importante para a condição sentida
/ Et 5: Concepções de que
sentimento causa comportamento

Comportamento: Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| <p>Trecho 2:</p> <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?’” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | <p>Et 3: Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas /</p> <p>Et 5: Baixa clareza sobre os determinantes dos comportamentos e sentimentos</p> <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Condições colaterais / Et 5: Reações fisiológicas sentidas pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Explicar os comportamentos que a própria pessoa apresenta / Et 5: Discriminar os próprios comportamentos e a função que apresentam</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que a própria pessoa apresenta explicados / Et 5: Próprios comportamentos e função que apresentam, discriminados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento: Discriminar as reações fisiológicas que o próprio indivíduo apresenta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---------------------------------------|---|---|
| <p>Trecho 2:</p> <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | | <p>Et 3: Explicar as condições colaterais que a própria pessoa apresenta / Et 5: Discriminar as reações fisiológicas que o próprio indivíduo apresenta</p> <p>Et 3: Condições colaterais / Et 5: Reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p><i>Et 3 e 4: Condições corporais que a própria pessoa apresenta explicadas /</i> <i>Et 5: Reações fisiológicas que a própria pessoa apresenta, discriminadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos</i></p> |

Comportamento: Identificar estímulos antecedentes para os próprios comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---------------------------------------|--|---|
| <p>Trecho 2:</p> <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | | <p><i>Et 3: Identificar incitamentos antecedentes / Et 5: Identificar estímulos antecedentes para os próprios comportamentos</i></p> | <p><i>Et 3: Incitamentos antecedentes identificados / Et 5: estímulos antecedentes para os próprios comportamentos, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da clareza dos determinantes ambientais do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre comportamento como interação do indivíduo com o meio</i></p> |

Comportamento: Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---------------------------------------|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 2:</p> <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | <p><i>Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos</i></p> <p><i>Motivo pelo qual se atribui às reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos, avaliado</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para as condições ambientais</i></p> | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | <p>Et 3: Comportamentos denominados autoestima / Et 5: Classe de comportamentos categorizados como “autoestima”</p> <p><i>Natureza da autoestima</i></p> <p>Et 4: <i>Autoestima/ Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> | <p><i>Natureza da autoestima identificada</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam as medidas que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar medidas atribuídas ao indivíduo ao próprio comportamento como entidade interna do indivíduo</i> |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i> |
| | | | <i>Natureza da autoestima identificada</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para autoestima</i> |
| | | | <i>Natureza da autoestima identificada</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para autoestima</i> |

Trecho 3:

Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? Pode-se começar afirmando que a pessoa tem **déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima.**

Natureza da autoestima

*Diminuição da probabilidade de
considerar autoestima como entidade
interna do indivíduo*

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | | <i>Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Natureza da autoestima identificada</i> |
| | <i>Et 4: Autoestima/ Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i> | <i>Et 4: Autoestima faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam as medidas que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i> |
| | Trecho 3: Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima. | <i>Et 3: Comportamentos denominados autoestima / Et 5: Classe de comportamentos categorizados como “autoestima”</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar medidas atribuídas ao indivíduo ao próprio comportamento como entidade interna do indivíduo</i> |
| | | <i>Natureza da autoestima</i> | |

Comportamento: Caracterizar autoestima como um sentimento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 3: Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima</p> | <p>Et 4: <i>Autoestima/ Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Sentimentos rotulados de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos à mensuração que o indivíduo faz do próprio comportamento</p> <p><i>Natureza da autoestima</i></p> | <p>Caracterizar autoestima como um sentimento</p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i></p> <p><i>Natureza da autoestima identificada</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna do indivíduo</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Aprendizagem da autoestima / Et 5: Processos de aprendizagem do repertório de atribuir medidas ao próprio comportamento</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima / Et 5: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de atribuir</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar autoestima como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> <p>Contingências de reforçamento atualmente em operação / <i>Et 5: Caracterizar a atribuição de medidas ao próprio comportamento como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima / Et 5: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de atribuir</i></p> | <p><i>Et 4: Autoestima caracterizada como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação / Et 5: Atribuição de medidas ao próprio comportamento caracterizada como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes ambientais para desenvolvimento de atribuição de medidas ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar atribuição de medidas ao próprio comportamento como entidade interna</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para desenvolvimento de repertório</i></p> |
| <p>Tais déficits [de autoestima] são resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação. A história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima</p> | | | |

*medidas ao próprio
comportamento*

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar a atribuição de medidas ao próprio comportamento como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Aprendizagem da autoestima / Et 5: Processos de aprendizagem do repertório de atribuir medidas ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar autoestima como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> <p><i>Et 5: Caracterizar a atribuição de medidas ao próprio comportamento como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> | <p><i>Et 4: Autoestima caracterizada como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</i></p> <p>Atribuição de medidas ao próprio comportamento caracterizada como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</p> |
| <p>Trecho 4: Tais déficits [de autoestima] são resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação. A história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima</p> | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto ao longo da história de vida</p> <p><i>Et 3 e 4: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima / Et 5: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de atribuir</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes ambientais para desenvolvimento de atribuição de medidas ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar atribuição de medidas ao próprio comportamento como entidade interna</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para desenvolvimento de repertório</i></p> | |

*medidas ao próprio
comportamento*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | [Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento | | |
| | Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade | | <i>Identificação de que comportamentos precisam ser instalados no repertório comportamental do indivíduo</i> |
| | Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana | <i>Identificar que comportamentos precisam ser instalados no repertório comportamental do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de caracterizar comportamento como traço de personalidade</i> |
| | Trecho 5: Uma vez que são resultado de contingências de reforçamento – não são traços de personalidade e nem intrínsecos à natureza humana –, comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados e, para persistirem no tempo e se generalizarem para diversos contextos, precisam ser consequenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem se enfraquecerão e, se expostos a contingências de reforçamento aversivas, serão substituídos por outros comportamentos e outros sentimentos (neste caso, de baixa autoestima, ansiedade etc.). | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para aprendizagem de novos comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam comportamentos</i> |

| | |
|--|---|
| atuais, pois se não o forem enfraquecerão / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para serem apresentados pelos indivíduos | |
| Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto em sua história de vida | |
| [Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento | |
| Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade | <i>Comportamento caracterizado como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana | <i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para aprendizagem de novos comportamentos</i> |
| Et 3: Comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser instalados | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para instalação e manutenção de comportamentos</i> |
| Et 3: Comportamentos e sentimentos (...) precisam ser conseqüenciados por | <i>Diminuição da probabilidade de caracterizar comportamento como traço de personalidade</i> |

contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem enfraquecerão / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para serem apresentados pelos indivíduos

Contingências de reforçamento *que o indivíduo está exposto em sua história de vida*

[Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento

Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade

Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana

Identificar que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para serem mantidos no repertório comportamental do indivíduo

Et 3: Comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser instalados

Et 3: Comportamentos e sentimentos (...) precisam ser

Identificação de que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para se manterem no repertório comportamental do indivíduo

Diminuição da probabilidade de identificar comportamento como traço de personalidade

Aumento da clareza sobre quais variáveis ambientais mantêm os próprios comportamentos

consequenciados por
contingências de reforçamento
atuais, pois se não o forem
enfraquecerão / Et 5: Clareza de
que comportamentos precisam
ser consequenciados por
contingências de reforçamento
atuais para serem apresentados
pelos indivíduos

Contingências de reforçamento
*que o indivíduo está exposto em
sua história de vida*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar que comportamentos precisam ser instalados no repertório comportamental do indivíduo | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | [Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento | | |
| | Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade | | <i>Identificação de que comportamentos precisam ser instalados no repertório comportamental do indivíduo</i> |
| | Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana | <i>Identificar que comportamentos precisam ser instalados no repertório comportamental do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de caracterizar comportamento como traço de personalidade</i> |
| | Trecho 5: Uma vez que são resultado de contingências de reforçamento – não são traços de personalidade e nem intrínsecos à natureza humana –, comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados e, para persistirem no tempo e se generalizarem para diversos contextos, precisam ser consequenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem se enfraquecerão e, se expostos a contingências de reforçamento aversivas, serão substituídos por outros comportamentos e outros sentimentos (neste caso, de baixa autoestima, ansiedade etc.). | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para aprendizagem de novos comportamentos</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam comportamentos</i> |

atuais, pois se não o forem
enfraquecerão / Et 5: Clareza de
que comportamentos precisam
ser consequenciados por
contingências de reforçamento
atuais para serem apresentados
pelos indivíduos

Contingências de reforçamento
*que o indivíduo está exposto em
sua história de vida*

Comportamento: Caracterizar comportamento como interações entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|-------------------------|---|
| <p>[Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade</p> <p>Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana</p> <p>Et 3: Comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser instalados</p> <p>Et 3: Comportamentos e sentimentos (...) precisam ser consequenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem enfraquecerão / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser consequenciados por</p> | | | |
| <p>Trecho 5:</p> <p>Uma vez que são resultado de contingências de reforçamento</p> <p>– não são traços de personalidade e nem intrínsecos à natureza humana –, comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados e, para persistirem no tempo e se generalizarem para diversos contextos, precisam ser consequenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem se enfraquecerão e, se expostos a contingências de reforçamento aversivas, serão substituídos por outros comportamentos e outros sentimentos (neste caso, de baixa autoestima, ansiedade etc.).</p> | | | <p><i>Comportamento caracterizado como interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a condições para aprendizagem de novos comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para instalação e manutenção de comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar comportamento como traço de personalidade</i></p> |

contingências de reforçamento
atuais para serem apresentados
pelos indivíduos

Contingências de reforçamento
*que o indivíduo está exposto em
sua história de vida*

Comportamento: Identificar que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para serem mantidos no repertório comportamental do indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos conseqüentes (SC) |
|--|---------------------------------------|--|---|
| <p>[Comportamentos] são resultado de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: [Comportamentos] não são traços de personalidade / Et 5: Concepção de comportamento como traço de personalidade</p> <p>Et 3: [Comportamentos] (...) não são intrínsecos à natureza humana / Et 5: Concepção de comportamento como intrínseco à natureza humana</p> <p>Et 3: Comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser instalados</p> <p>Et 3: Comportamentos e sentimentos (...) precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem enfraquecerão / Et 5: Clareza de que comportamentos precisam ser conseqüenciados por</p> | | <p><i>Identificar que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para serem mantidos no repertório comportamental do indivíduo</i></p> | <p><i>Identificação de que comportamentos precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais para se manterem no repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar comportamento como traço de personalidade</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre quais variáveis ambientais mantêm os próprios comportamentos</i></p> |
| <p>Trecho 5:</p> <p>Uma vez que são resultado de contingências de reforçamento</p> <p>– não são traços de personalidade e nem intrínsecos à natureza humana – , comportamentos e sentimentos, de qualquer denominação, precisam ser instalados e, para persistirem no tempo e se generalizarem para diversos contextos, precisam ser conseqüenciados por contingências de reforçamento atuais, pois se não o forem se enfraquecerão e, se expostos a contingências de reforçamento aversivas, serão substituídos por outros comportamentos e outros sentimentos (neste caso, de baixa autoestima, ansiedade etc.).</p> | | | |

contingências de reforçamento
atuais para serem apresentados
pelos indivíduos

Contingências de reforçamento
*que o indivíduo está exposto em
sua história de vida*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Identificar eventos que são responsáveis pelo fazemos / Et. 5: Identificar eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos</p> | <p>Et 4: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos identificados/ Et 5: Eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos, identificados</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos</p> <p>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos</p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| <p>Trecho 6:</p> <p>Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu (talvez alguém a quem amávamos tenha morrido). É fácil confundir o que sentimos como causa, porque nós o sentimos enquanto estamos nos comportando (ou mesmo antes de nos comportarmos), mas os eventos que são responsáveis pelo que fazemos (e portanto pelo que sentimos) permanecem num passado realmente distante. A Análise Experimental do Comportamento favorece a nossa compreensão dos sentimentos por esclarecer os papéis dos ambientes passado e presente." (Skinner, 1991, p.15)</p> | | | |

Et 3: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et 5: Eventos que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Clareza da influência dos papéis dos ambientes passado e presente sobre o comportamento do indivíduo

Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento

-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento

Avaliar criticamente concepções de sentimento como causa de comportamentos

Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento

Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Concepções de sentimento como causa de comportamentos, avaliadas criticamente

Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa de comportamento

Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam o comportamento

Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos

Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos

Et 3: Eventos que são responsáveis
pelo que fazemos / Et 5: Eventos
que influenciam os
comportamentos apresentados
pelos indivíduos

*Clareza da influência dos papéis
dos ambientes passado e presente
sobre o comportamento do
indivíduo*

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 6:</p> <p>Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu (talvez alguém a quem amávamos tenha morrido). É fácil confundir o que sentimos como causa, porque nós o sentimos enquanto estamos nos comportando (ou mesmo antes de nos comportarmos), mas os eventos que são responsáveis pelo que fazemos (e portanto pelo que sentimos) permanecem num passado realmente distante. A Análise Experimental do Comportamento favorece a nossa compreensão dos sentimentos por esclarecer os papéis dos ambientes passado e presente.” (Skinner, 1991, p.15)</p> | <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Identificar eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et. 5: Identificar eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos</p> | <p>Et 4: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos identificados/ Et 5: Eventos ambientais que determinam os próprios comportamentos, identificados</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos</p> <p>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos</p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Et 3: Eventos que são responsáveis
pelo que fazemos / Et 5: Eventos
que influenciam os
comportamentos apresentados
pelos indivíduos

*Clareza da influência dos papéis
dos ambientes passado e presente
sobre o comportamento do
indivíduo*

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 6:</p> <p>Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu (talvez alguém a quem amávamos tenha morrido). É fácil confundir o que sentimos como causa, porque nós o sentimos enquanto estamos nos comportando (ou mesmo antes de nos comportarmos), mas os eventos que são responsáveis pelo que fazemos (e portanto pelo que sentimos) permanecem num passado realmente distante. A Análise Experimental do Comportamento favorece a nossa compreensão dos sentimentos por esclarecer os papéis dos ambientes passado e presente.” (Skinner, 1991, p.15)</p> | <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et 5: Eventos que influenciam os</p> | <p><i>Avaliar criticamente concepções de sentimento como causa de comportamentos</i></p> | <p><i>Concepções de sentimento como causa de comportamentos, avaliadas criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam o comportamento</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos</i></p> |

comportamentos apresentados
pelos indivíduos

*Clareza da influência dos papéis
dos ambientes passado e presente
sobre o comportamento do
indivíduo*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</p> <p>Et 3: Comportamentos que são rotulados como de autoestima / Et 5: Comportamentos apresentados pelos indivíduos rotulados como autoestima</p> | <p><i>Caracterizar comportamentos que são rotulados como de autoestima</i></p> | <p><i>Comportamentos que são rotulados como de autoestima, caracterizados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o que comunidade verbal identifica como autoestima</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a comportamentos que compõem a classe geral “estimar-se”</i></p> |
| <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...)] produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de</p> | <p><i>Identificar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresentam</i></p> | <p><i>Comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresentam, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os apresenta</i></p> | |

| | |
|---|---|
| <p>comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar</p> | <p><i>Comportamentos que produzem reforços sociais generalizados, apresentados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos de culpa</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos (...) de medo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar (...) demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas</i></p> |
| <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar</p> | <p><i>Apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados</i></p> <p><i>Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresenta com sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Comportamentos que produzem reforços sociais generalizados para indivíduos que os apresenta relacionados com sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Aumento da clareza dos produtos de contingências de reforçamento positivo</i></p> |
| <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> | <p><i>Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresenta com sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Comportamentos que produzem reforços sociais generalizados para indivíduos que os apresenta relacionados com sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Aumento da clareza dos produtos de contingências de reforçamento positivo</i></p> |

Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar

Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta

Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar

Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar, relacionados com autoestima

Aumento da clareza de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos "estimar-se"

*Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas
atribuídas pelo indivíduo ao
próprio repertório*

| | |
|--|---|
| <i>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados, identificados</i> | <i>Identificar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> |
| <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do comportamento</i> | |
| <i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> | <i>Comportamentos (...) que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> |
| <i>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados, apresentados</i> | <i>Apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> |
| <i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i> | <i>Comportamentos (...) que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> |
| <i>Aumento da probabilidade de sentimentos de alívio</i> | <i>Eventos aversivos que o indivíduo está exposto</i> |
| <i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos de culpa</i> | |

| | |
|--|---|
| <i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos (...) de medo</i> | |
| <i>Diminuição da probabilidade de apresentar (...) demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas</i> | |
| <i>Comportamentos (...) que minimizam, possuem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> | <i>Relacionar comportamentos que minimizam, possuem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados com sentimentos de alívio</i> |
| <i>Sentimentos de alívio apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da clareza dos produtos de contingências de reforçamento negativo</i> |
| <i>Comportamentos (...) que minimizam, possuem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i> | <i>Comportamentos que minimizam, possuem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados e sentimentos de alívio relacionados com autoestima</i> |
| <i>Sentimentos de alívio apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da clareza de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos "estimar-se"</i> |
| <i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu comportamento</i> | <i>Próprios comportamentos avaliados</i> |
| <i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Avaliar os próprios comportamentos</i> |
| <i>Avaliação dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> |
| | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos para desenvolver repertório</i> |

Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinaram comportamentos

| | |
|---|--|
| <p>Et 3: Se descreve como tendo feito o que precisava ser feito / Et 5: Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de reforçamento</p> <p>Et 3: Pessoa dotada de repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pessoa dotada de (...) sentimentos de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta sentimentos sobre o próprio comportamento</p> <p><i>Autoconhecimento</i> <i>Respostas fisiológicas apresentadas pelo indivíduo</i> <i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> | <p>Et 4: Descrição do indivíduo tendo feito o que precisava ser feito/Et 5: Avaliação de si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de reforçamento</p> <p>Aumento da probabilidade de autovalorização</p> <p>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i></p> <p><i>Respostas fisiológicas apresentadas diante da exposição ao contexto social</i></p> |
|---|--|

Et 3: Pessoa dotada de repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento

Et 3: Pessoa dotada de (...) sentimentos de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta sentimentos sobre o próprio comportamento

Et 3: Sentir-se em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor / Et 5: Aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento

Et 3: Sente-se em paz com seus sentimentos, mesmo quando há próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento

Aumento da probabilidade de autovalorização

Autoconhecimento

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar comportamentos que são rotulados como de autoestima | | | |
|---|---------------------------------------|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | | <p><i>Caracterizar comportamentos que são rotulados como de autoestima</i></p> | <p><i>Comportamentos que são rotulados como de autoestima, caracterizados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o que comunidade verbal identifica como autoestima</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a comportamentos que compõem a classe geral “estimar-se”</i></p> |

Comportamento: Identificar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresentam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar</p> | <p><i>Identificar comportamentos que produzem reforços positivos generalizados para o indivíduo que os apresentam</i></p> | <p><i>Comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresentam, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os apresenta</i></p> |

Comportamento: Identificar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresentam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar</p> | <p>Identificar comportamentos que produzem reforços positivos generalizados para o indivíduo que os apresentam</p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p><i>Comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que os apresentam, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os apresenta</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> | <p><i>Apresentar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados</i></p> | <p><i>Comportamentos que produzem reforços sociais generalizados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos de culpa</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos (...) de medo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar (...) demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas</i></p> |

Comportamento: Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresenta com sentimentos de bem-estar

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhado de sentimentos de bem-estar</p> | <p><i>Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para os indivíduos que o apresenta com sentimentos de bem-estar</i></p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p><i>Comportamentos que produzem reforços sociais generalizados para indivíduos que os apresenta relacionados com sentimentos de bem-estar</i></p> <p><i>Aumento da clareza dos produtos de contingências de reforçamento positivo</i></p> |

Comportamento: Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar com autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite / Et 5: Comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta</p> <p>Et 3: A emissão de comportamentos [que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite] é acompanhada de sentimentos de bem-estar / Clareza de que a apresentação de comportamentos que (...) produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que os apresenta é acompanhada de sentimentos de bem-estar</p> <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio repertório</i></p> | <p>Relacionar comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar com autoestima</p> <p>Aumento da clareza de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos “estimar-se”</p> | <p>Comportamentos que produzem reforços positivos sociais generalizados para o indivíduo que o apresenta e sentimentos de bem-estar, relacionados com autoestima</p> |

Comportamento: Identificar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|--|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | | <p><i>Identificar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i></p> | <p><i>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i></p> |

Comportamento: Apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|---|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | | <p><i>Apresentar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de alívio</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos de culpa</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos (...) de medo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar (...) demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas</i></p> | <p><i>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados, apresentados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos de alívio</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos de culpa</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar sentimentos (...) de medo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de apresentar (...) demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas</i></p> |

Comportamento: Relacionar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados com sentimentos de alívio

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | | <p><i>Relacionar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados com sentimentos de alívio</i></p> | <p><i>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais com sentimentos de alívio</i></p> <p><i>Aumento da clareza dos produtos de contingências de reforçamento negativo</i></p> |
| | <p>Comportamentos (...) que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</p> | | <p>Sentimentos de alívio</p> <p><i>apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Comportamento: Relacionar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados e sentimentos de alívio com autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Comportamentos (...) que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</p> <p>Sentimentos de alívio apresentados pelo indivíduo</p> <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu comportamento</i></p> | <p>Relacionar comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados</p> <p>e sentimentos de alívio com autoestima</p> | <p>Comportamentos que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados e sentimentos de alívio relacionados com autoestima</p> <p>Aumento da clareza de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos “estimar-se”</p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | | <p><i>Avaliar os próprios comportamentos</i></p> | <p><i>Próprios comportamentos avaliados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o próprio repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos para desenvolver repertório</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinaram comportamentos</i></p> |
| | <p><i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Avaliação dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | | |

Comportamento: Descrever a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvida a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Pessoa dotada de repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Se descreve como tendo feito o que precisava ser feito / Et 5: Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pessoa dotada de (...) sentimentos de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta sentimentos sobre o próprio comportamento</p> <p><i>Autoconhecimento</i></p> | <p>Et 3: Se descreve como tendo feito o que precisava ser feito / Et 5: Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Se descreve como tendo feito o que precisava ser feito / Et 5: Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Se descreve como tendo feito o que precisava ser feito / Et 5: Avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Descrição do indivíduo tendo feito o que precisava ser feito</i>/Et 5: <i>Avaliação de si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvida a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autovalorização</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i></p> |

Comportamento: Apresentar respostas fisiológicas diante da exposição ao contexto social

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Trecho 7:

Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, **produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a**

vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Apresentar respostas fisiológicas diante da exposição ao contexto social

Respostas fisiológicas apresentadas diante da exposição ao contexto social

Respostas fisiológicas apresentadas pelo indivíduo

Interação do indivíduo com o ambiente

Comportamento: Aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados. A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Pessoa dotada de repertório de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta medidas sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pessoa dotada de (...) sentimentos de autoestima / Et 5: Indivíduo que apresenta sentimentos sobre o próprio comportamento</p> <p><i>Autoconhecimento</i></p> | <p>Et 3: Sentir-se em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor / Et 5: Aceitar os próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento</p> <p><i>Aumento da probabilidade de autovalorização</i></p> | <p>Et 3: <i>Sente-se em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor/Et 4: Aceitação dos próprios sentimentos, inclusive os sentimentos que produzem algum grau de sofrimento</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 8: No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes do controle.</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo ao próprio comportamento</i> <i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Et 3: Avaliar contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima, avaliadas / Et 5: Contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento, avaliado</i></p> |
| | | <p><i>Et 3: Avaliar contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de evitar expor-se a contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |
| | | <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | |

| | |
|---|---|
| <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Atenção que recebe do meio social, avaliada</i></p> <p><i>Aumento da clareza de quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de avaliar o meio social que interage</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre quais contingências de reforçamento que o próprio indivíduo está exposto na interação com o ambiente social</i></p> |
| <p><i>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</i></p> | <p><i>Avaliar atenção que recebe do meio social</i></p> <p><i>Et 3: Identificar contingências que produzem autoestima em função da atenção social / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo</i></p> |
| <p><i>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</i></p> | <p><i>Et 3: Identificar contingências que produzem autoestima em função da atenção social / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</i></p> |
| <p><i>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</i></p> | <p><i>Et 3: Identificar contingências que produzem autoestima em função da atenção social / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</i></p> |

*Medida atribuída ao indivíduo
pelo seu próprio comportamento*

*Aumento da clareza sobre
contingências de reforçamento que está
exposto na interação com o ambiente
social*

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Et 4: Contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima, avaliadas / Et 5: Contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento, avaliado</i> |
| | | <i>Et 3: Avaliar contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> | <i>Aumento da probabilidade de evitar expor-se a contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> |
| | | | <i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> |
| Trecho 8: No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes do controle. | <i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo ao próprio comportamento</i> | | |
| | <i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i> | | |

*Et 4: Aumento da probabilidade de se
expor a contingências de reforçamento
que propiciam o desenvolvimento da
autoestima / Et 5: Aumento da
probabilidade de se expor a
contingências de reforçamento que
propiciam o desenvolvimento do
processo de atribuir medida ao próprio
comportamento*

Comportamento: Avaliar atenção que recebe do meio social

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Trecho 8:</p> <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes do controle.</p> | <p>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como adequado pelos agentes de controle</p> | <p>Avaliar atenção que recebe do meio social</p> | <p>Atenção que recebe do meio social, avaliada</p> <p>Aumento da clareza de quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliar o meio social que interage</p> <p>Aumento da clareza sobre quais contingências de reforçamento que o próprio indivíduo está exposto na interação com o ambiente social</p> |

| Comportamento: Identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | | |
| <p>Trecho 8: No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle.</p> | <p>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</p> | <p>Et 3: Identificar contingências que produzem autoestima em função da atenção social / Et 5: Identificar contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe</p> | <p>Et 5: Contingências que produzem autoestima em função da atenção social, identificadas / Et 5: Contingências que influenciam a mensuração que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</p> | | |
| | <p><i>Medida atribuída ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</i></p> | | <p>Aumento da clareza sobre contingências de reforçamento que está exposto na interação com o ambiente social</p> | | |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 9:</p> <p>O uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo ou evento que se sabe, através de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem nenhuma relação sistemática com qualquer comportamento específico) fortalece a relação afetiva entre aquele que apresenta o reforço e aquele que o recebe; não fortalece nenhum comportamento em particular. A pessoa que convive com reforços livres sente-se amada por aquele que lhe dá o reforço. Sentir-se amada é o primeiro e essencial estágio para posterior generalização em que a pessoa sente que se ama: a gênese da autoestima são relações sociais afetivas. A pessoa com baixa autoestima teme não ser amada, não ser aceita, não ser acolhida e comporta-se para agradar ao outro. Fica refém da atenção, carinho etc. vindos do outro, e a única maneira que conhece para obter e manter atenção é se comportando de forma conveniente ao determinado contexto social.</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar consequências do uso de reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo ou evento que se sabe, através de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem nenhuma relação sistemática com qualquer comportamento específico) /</i></p> <p><i>Et 5: Identificar consequências do uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo que se identifica, por meio de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem relação sistemática com qualquer comportamento específico)</i></p> | <p><i>Consequências do uso de reforço livre identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de usar reforço livre</i></p> <p>Fortalecimento da relação afetiva entre aquele que apresenta o reforço e aquele que recebe, <i>identificado como consequência do uso de reforço livre</i></p> <p>Et 3 e 4: A pessoa que convive com reforços livres sente-se amada por aquele que lhe dá o reforço <i>identificado como consequência do uso de reforço livre / Et 5: Indivíduo que convive com reforços livres sente-se amado, identificado como consequência do uso de reforço livre</i></p> |

*Et 4: Relações sociais afetivas
identificadas como gênese da
autoestima / Et 5: Relações sociais
afetivas identificadas como a gênese do
processo de atribuir medida ao próprio
comportamento*

*Et 4: Aumento da clareza sobre
instalação do repertório de autoestima /
Et 5: Aumento da clareza sobre
instalação do repertório de mensuração
que o indivíduo faz sobre o próprio
comportamento*

*Et 3 e 4: Identificar que a
gênese da autoestima são
relações sociais afetivas / Et 5:
Identificar que a gênese do
processo de atribuir medida ao
próprio comportamento são as
relações sociais afetivas*

*Diminuição da probabilidade de
comportar-se para agradar o outro*

*Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade
de ficar refém de atenção vindos de
outro / Et 5: Diminuição da
probabilidade de ficar sob controle
apenas da atenção social para se
comportar*

*Et 4: Autoestima / Et 5:
Mensuração que o indivíduo faz
sobre o próprio comportamento*

Relações sociais afetivas

Indivíduo sentir-se amado

*Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade
de ficar refém de (...) carinho vindos de
outro / Et 5: Diminuição da*

probabilidade de ficar sob controle apenas de carinho vindos de outro

Diminuição da probabilidade de
comportar-se de forma conveniente ao
determinado contexto social

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar consequências do uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo que se identifica, por meio de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem relação sistemática com qualquer comportamento específico) | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 9:</p> <p>O uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo ou evento que se sabe, através de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem nenhuma relação sistemática com qualquer comportamento específico) fortalece a relação afetiva entre aquele que apresenta o reforço e aquele que o recebe; não fortalece nenhum comportamento em particular. A pessoa que convive com reforços livres sente-se amada por aquele que lhe dá o reforço. Sentir-se amada é o primeiro e essencial estágio para posterior generalização em que a pessoa sente que se ama: a gênese da autoestima são relações sociais afetivas. A pessoa com baixa autoestima teme não ser amada, não ser aceita, não ser acolhida e comporta-se para agradar ao outro. Fica refém da atenção, carinho etc. vindos do outro, e a única maneira que conhece para obter e manter atenção é se comportando de forma conveniente ao determinado contexto social.</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> | <p>Classe de respostas (R)</p> <p><i>Et 3 e 4: Identificar consequências do uso de reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo ou evento que se sabe, através de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem nenhuma relação sistemática com qualquer comportamento específico) /</i></p> <p><i>Et 5: Identificar consequências do uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo que se identifica, por meio de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem relação sistemática com qualquer comportamento específico)</i></p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p><i>Consequências do uso de reforço livre identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de usar reforço livre</i></p> <p>Fortalecimento da relação afetiva entre aquele que apresenta o reforço e aquele que recebe, <i>identificado como consequência do uso de reforço livre</i></p> <p>Et 3 e 4: A pessoa que convive com reforços livres sente-se amada por aquele que lhe dá o reforço <i>identificado como consequência do uso de reforço livre / Et 5: Indivíduo que convive com reforços livres sente-se amado, identificado como consequência do uso de reforço livre</i></p> |

Comportamento: Identificar que a gênese do processo de atribuir medida ao próprio comportamento são as relações sociais afetivas

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 9:</p> <p>O uso do reforço livre (isto é, da apresentação de um estímulo ou evento que se sabe, através de verificações prévias, que tem função de reforço positivo, sem nenhuma relação sistemática com qualquer comportamento específico) fortalece a relação afetiva entre aquele que apresenta o reforço e aquele que o recebe; não fortalece nenhum comportamento em particular. A pessoa que convive com reforços livres sente-se amada por aquele que lhe dá o reforço. Sentir-se amada é o primeiro e essencial estágio para posterior generalização em que a pessoa sente que se ama: a gênese da autoestima são relações sociais afetivas. A pessoa com baixa autoestima teme não ser amada, não ser aceita, não ser acolhida e comporta-se para agradar ao outro. Fica refém da atenção, carinho etc. vindos do outro, e a única maneira que conhece para obter e manter atenção é se comportando de forma conveniente ao determinado contexto social.</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Mensuração que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Relações sociais afetivas</p> <p><i>Indivíduo sentir-se amado</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar que a gênese da autoestima são relações sociais afetivas / Et 5: Identificar que a gênese do processo de atribuir medida ao próprio comportamento são as relações sociais afetivas</i></p> | <p><i>Et 4: Relações sociais afetivas identificadas como gênese da autoestima / Et 5: Relações sociais afetivas identificadas como a gênese do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da clareza sobre instalação do repertório de autoestima / Et 5: Aumento da clareza sobre instalação do repertório de mensuração que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da clareza sobre manutenção do repertório de autoestima / Et 5: Aumento da clareza sobre manutenção do repertório de próprio comportamento</i></p> |
| | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Mensuração que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Relações sociais afetivas</p> <p><i>Indivíduo sentir-se amado</i></p> | | <p><i>Diminuição da probabilidade de comportar-se para agradar o outro</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de ficar refém de atenção vindos de outro / Et 5: Diminuição da probabilidade de ficar sob controle</i></p> |

apenas da atenção social para se comportar

Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de ficar refém de (...) carinho vindos de outro / Et 5: Diminuição da probabilidade de ficar sob controle apenas de carinho vindos de outro

Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 10:</p> <p>A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solidão!</p> | <p>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle de outro</p> <p>Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</p> <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3: Estar sob controle daquilo que é positivamente reforçador / Et 5: Identificar estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Indivíduo</i> sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / Et 5: Estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento, identificados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a produzir reforçadores naturais para o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro /</i> Et 5: Diminuição da probabilidade de comportar sob controle apenas de aprovação social</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente a determinado contexto social</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>Et 4: Indivíduo</i> sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / <i>Et 5: Comportamentos</i> que produzem estímulos positivamente reforçadores para os próprios comportamentos, apresentados</p> | |
| <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a produzir</i> reforçadores naturais <i>para o próprio comportamento</i></p> | |
| <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Produzir</i> os estímulos reforçadores para seus comportamentos/ <i>Et 5: Apresentar</i> comportamentos que produzem estímulos reforçadores para os próprios comportamentos</p> |
| <p><i>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</i></p> <p><i>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</i></p> <p><i>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</i></p> <p><i>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro / Et 5: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle apenas de aprovação social</i></p> |
| <p><i>Et 5: Não se comporta sob controle de outro</i></p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de</i> comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social</p> |
| <p><i>Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> | <p><i>Et 3: Uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de comportamentos continuarem a ser apresentados mesmo que na ausência de outros indivíduos</i></p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Et 3: Autoestima elevada / Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> | | | |
| <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> | | | <p>Et 4: <i>Indivíduo sob controle daquilo que lhe é reforçador negativo / Et 5: Reforçadores negativos para o próprio comportamento, identificados</i></p> |
| <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5:</p> | <p>Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> | <p>Et 3: Estar sob controle daquilo que lhe é (...) reforçador negativo/ Et 5: Identificar o que é (...) reforçador negativo para o próprio comportamento</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de (...) amenizar reforçador aversivo</i></p> |
| <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> | <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> | <p>Identificar o que é (...) reforçador negativo para o próprio comportamento</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de (...) remover reforçador aversivo</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| <p><i>Estímulo reforçador negativo para o comportamento do indivíduo</i></p> | <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Reforços naturais produzidos</p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</i></p> |
| <p>Et 3: Boa autoestima / Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> | <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> | <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3: Gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de comportamentos continuarem a ser apresentados mesmo que na ausência de outros indivíduos</p> |
| <p><i>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> | | <p>Et 3: <i>Aumento da probabilidade de convivência harmônica em contextos de</i></p> | |

| | |
|---|---|
| Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento | solidão / Et 5: Aumento da probabilidade de sentir-se confortável em contextos em que se encontra sozinho |
| Et 5: Não se comporta sob controle do outro | <i>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro / Et 5: Diminuição da probabilidade se comportar sob controle apenas de aprovação social</i> |
| <i>Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social</i> |
| <i>Estímulo reforçador negativo para o comportamento do indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de comportar-se sob controle de regras</i> |
| <i>Indivíduo sob controle daquilo que é positivamente reforçador para o próprio comportamento</i> | |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 10:</p> <p>A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solidão!</p> | <p>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle de-outro</p> <p>Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</p> <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3: Estar sob controle daquilo que é positivamente reforçador / Et 5: Identificar estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Indivíduo</i> sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / Et 5: Estímulos positivamente reforçadores para o próprio comportamento, identificados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a produzir reforçadores naturais para o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro /</i> Et 5: Diminuição da probabilidade de comportar sob controle apenas de aprovação social</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente a determinado contexto social</i></p> |

Comportamento: Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 10:</p> <p>A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solidão!</p> | <p>Classe de estímulos antecedentes (SD)</p> <p>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5:</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro /</p> <p>Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> <p>Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</p> <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3 e 4: Produzir os estímulos reforçadores para seus comportamentos/ Et 5: Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos</p> | <p>Et 4: <i>Indivíduo</i> sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / Et 5: Comportamentos que produzem estímulos positivamente reforçadores para os próprios comportamentos, apresentados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a produzir reforçadores naturais para o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro /</i></p> <p>Et 5: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle apenas de aprovação social</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de</i> comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social</p> <p>Et 3: Uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de comportamentos</p> |

continuarem a ser apresentados mesmo
que na ausência de outros indivíduos

Comportamento: Identificar o que é reforçador negativo para o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 10:</p> <p>A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solidão!</p> | <p>Et 3: Autoestima elevada / Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5:</p> <p>Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> <p><i>Estímulo reforçador negativo para o comportamento do indivíduo</i></p> <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> | <p>Et 3: Estar sob controle daquilo que lhe é (...) reforçador negativo/ Et 5: Identificar o que (...) é reforçador negativo para o próprio comportamento</p> | <p>Et 4: <i>Indivíduo sob controle daquilo que lhe é reforçador negativo / Et 5: Reforçadores negativos para o próprio comportamento, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de (...) amenizar reforçador aversivo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de (...) remover reforçador aversivo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</i></p> |

Comportamento: Produzir reforços naturais, produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 10: A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solitário!</p> | <p>Et 3: Boa autoestima / Et 5: Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p><i>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> | <p>Produzir reforços naturais, produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias</p> | <p><i>Reforços naturais produzidos</i></p> <p>Et 3: Gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de comportamentos continuarem a ser apresentados mesmo que na ausência de outros indivíduos</p> <p>Et 3: <i>Aumento da probabilidade de convivência harmônica em contextos de solidão / Et 5: Aumento da probabilidade de sentir-se confortável em contextos em que se encontra sozinho</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro /</i> Et 5: <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle apenas de aprovação social</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de comportar-se sob controle de regras</i></p> |

*Indivíduo sob controle daquilo que
é positivamente reforçador para o
próprio comportamento*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | Et 3: Ampliar o próprio repertório comportamental / Et 5: Ampliar o próprio repertório comportamental de modo a <i>aprofundar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i> | Et 4: <i>Repertório comportamental ampliado / Et 5: Repertório comportamental ampliado de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i> Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos |
| Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convém repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa! | Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | Et 3: Programar redes de contingências de reforçamento que ampliem o repertório comportamental / Et 5: Programar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a <i>aprofundar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i> | Et 3: <i>Rede de contingências de reforçamento que ampliam o repertório comportamental programadas / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos, programados</i> Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos |
| | Et 4: <i>Redes de contingências de reforçamento / Et 5: Sistemas de reforçamento</i> | | Aumento da probabilidade de sentimentos positivos |

*contingências de reforçamento
que o indivíduo está exposto*

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Repertório comportamental do indivíduo

Et 4: *Redes de contingências de reforçamento / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto*

Et 3: Implementar redes de contingências de reforçamento que ampliem o repertório comportamental / Et 5: Implementar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos, implementados

Aumento da probabilidade de ampliar o repertório comportamental do indivíduo

Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores

Aumento da probabilidade de sentimentos positivos

Et 3 e 4: Enriquecer sentimentos positivos no próprio repertório comportamental / Et 5: Promover

Et 4: *Sentimentos positivos enriquecidos no próprio repertório / Et 5: Repertórios que aumentem a*

| | | |
|--|--|--|
| desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo | repertórios que aumentem a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório comportamental | <i>probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório comportamental, promovidos</i> |
| <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | | |
| <i>Sentimentos caracterizados como positivos</i> | | |

| | | |
|---|--|---|
| Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo | Et 3 e 4: Minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental / Et 5: Promover repertórios que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental | <i>Et 4: Sentimentos aversivos minimizados / Et 5: Repertórios que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental, promovidos</i> |
| <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | | |
| <i>Sentimentos caracterizados como aversivos</i> | | |

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Reforços positivos produzidos pelo comportamento do indivíduo

Reforços positivos disponíveis no ambiente, identificados

Aumento da probabilidade de exposição ao contexto

Aumento da probabilidade de se comportar para acessar reforçadores positivos disponíveis no ambiente

Identificar reforços positivos disponíveis no ambiente

Ambiente no qual o indivíduo está exposto

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Reforços positivos produzidos pelo comportamento do indivíduo

Reforços positivos disponíveis no ambiente, produzidos

Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas

Aumento da probabilidade de exposição ao contexto

Produzir reforços positivos disponíveis no ambiente

Ambiente no qual o indivíduo está exposto

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Reforços negativos produzidos pelo comportamento do indivíduo

Et 4: Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, identificados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto em que o indivíduo se comporta, identificados

Et 3: Identificar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Identificar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

Et 4: Aumento da probabilidade de minimizar eventos aversivos presentes no contexto de vida / Et 5: Aumento da probabilidade de minimizar eventos aversivos presentes no contexto em que o indivíduo se comporta

Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos

Ambiente no qual o indivíduo está exposto

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Et 3: Minimizar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Minimizar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

Et 4: Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, minimizados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta, minimizados

Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos

Reforços negativos produzidos pelo comportamento do indivíduo

Ambiente no qual o indivíduo está exposto

Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo

Et 3: Eliminar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Eliminar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

Et 4: Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, eliminados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta, eliminados

Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos

Reforços negativos

Contexto de vida

Etapa 6:

| Comportamento: Ampliar o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 11:</p> <p>A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convém repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | | <p>Et 3: Ampliar o próprio repertório comportamental / Et 5: Ampliar o próprio repertório comportamental de modo a <i>aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i></p> | <p>Et 4: <i>Repertório comportamental ampliado / Et 5: Repertório comportamental ampliado de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i></p> |

Comportamento: Programar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convém repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p>Et 4: <i>Redes de contingências de reforçamento / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Programar redes de contingências de reforçamento que ampliem o repertório comportamental / Et 5: Programar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</p> | <p>Et 3: <i>Rede de contingências de reforçamento que ampliam o repertório comportamental programadas / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos, programados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos positivos</i></p> |

Comportamento: Implementar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convém repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p>Et 4: <i>Redes de contingências de reforçamento / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Implementar redes de contingências de reforçamento que ampliem o repertório comportamental / Et 5: Implementar sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos</p> | <p>Et 4: <i>Redes de contingências de reforçamento que ampliam o repertório comportamental implementadas / Et 5: Sistemas de contingências de reforçamento que ampliem o próprio repertório comportamental de modo a aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores positivos, implementados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de ampliar o repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sentimentos positivos</i></p> |

Comportamento: Promover repertórios que aumentem a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório comportamental

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 11:</p> <p>A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Sentimentos caracterizados como positivos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Enriquecer sentimentos positivos no próprio repertório comportamental / Et 5: Promover repertórios que aumentem a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório comportamental</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos positivos enriquecidos no próprio repertório / Et 5: Repertórios que aumentem a probabilidade de desenvolver sentimentos positivos no próprio repertório comportamental, promovidos</i></p> |

Comportamento: Promover repertório que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| <p>Trecho 11:</p> <p>A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Sentimentos caracterizados como aversivos</i></p> | <p>Et 3 e 4: Minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental / Et 5: Promover repertórios que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental</p> | <p>Et 4: <i>Sentimentos aversivos minimizados / Et 5: Repertórios que aumentem a probabilidade de minimizar sentimentos aversivos no próprio repertório comportamental, promovidos</i></p> |

Comportamento: Identificar reforços positivos disponíveis no ambiente

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Reforços positivos produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Identificar reforços positivos disponíveis no ambiente</p> | <p><i>Reforços positivos disponíveis no ambiente, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição ao contexto</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar para acessar reforçadores positivos disponíveis no ambiente</i></p> |

Comportamento: Produzir reforços positivos disponíveis no ambiente

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Reforços positivos produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Produzir reforços positivos disponíveis no ambiente</p> | <p><i>Reforços positivos disponíveis no ambiente, produzidos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição ao contexto</i></p> |

Comportamento: Identificar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 11:</p> <p>A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convém repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Reforços negativos produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Identificar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Identificar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta</p> | <p><i>Et 4: Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, identificados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto em que o indivíduo se comporta, identificados</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de minimizar eventos aversivos presentes no contexto de vida / Et 5: Aumento da probabilidade de minimizar eventos aversivos presentes no contexto em que o indivíduo se comporta</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos</i></p> |

Comportamento: Minimizar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p>Trecho 11: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Reforços negativos produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Ambiente no qual o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Minimizar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Minimizar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta</p> | <p>Et 4: <i>Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, minimizados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta, minimizados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos</i></p> |

Comportamento: Eliminar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 11:</p> <p>A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos. Cabe a ele programar e implementar redes de contingências de reforçamento que levem o cliente a ampliar o repertório comportamental, enriquecer sentimentos positivos, minimizar sentimentos aversivos, torná-lo mais apto a identificar e produzir reforços positivos disponíveis no ambiente, bem como identificar e minimizar ou eliminar os reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida. Sentimentos e comportamentos, convêm repetir, são função de contingências de reforçamento. Não há alternativa!</p> | <p>Et 3: A principal tarefa (e desafio) do psicoterapeuta não é desenvolver sentimentos de autoestima, a fim de produzir mudanças comportamentais e ganhos afetivos / Et 5: Clareza de que a atribuição de medida ao próprio repertório de forma negativa pode ser alterada em função do desenvolvimento do repertório comportamental do indivíduo</p> <p><i>Reforços negativos</i></p> <p><i>Contexto de vida</i></p> | <p>Et 3: Eliminar reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida / Et 5: Eliminar reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta</p> | <p><i>Et 4: Reforços negativos (eventos aversivos) presentes no contexto de vida, eliminados / Et 5: Reforços negativos presentes no contexto que o indivíduo se comporta, eliminados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de o próprio indivíduo se expor em contextos aversivos</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento social</i> |
| | Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos a medida sobre o próprio comportamento</i> | <i>Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento social</i> | <i>Aumento da probabilidade se expor a contextos para desenvolvimento da autoestima</i> |
| | <i>Contingências de reforçamento social que o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que instalam o repertório de autoestima</i> |
| | Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados a pelo indivíduo relativos a medida sobre o próprio comportamento</i> | <i>Estabelecer contingências para desenvolvimento da autoestima</i> | <i>Aumento da probabilidade de desenvolver autoestima</i> |
| | <i>Contingências de reforçamento social que o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da probabilidade de desenvolver repertório comportamental</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que</i> |

Trecho 12:

É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. **Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arranjadas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.**

*favorecem a manutenção do repertório
de autoestima*

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento social | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento social</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade se expor a contextos para desenvolvimento da autoestima</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que instalam o repertório de autoestima</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do repertório de autoestima</i> |
| | | <i>Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento social</i> | |
| | <i>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos a medida sobre o próprio comportamento</i> | | |
| | <i>Contingências de reforçamento social que o indivíduo está exposto</i> | | |
| <p>É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arranjadas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.</p> | | | |

| Comportamento: Estabelecer contingências para desenvolvimento da autoestima | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 12:</p> <p>É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arranjadas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento social que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Estabelecer contingências para desenvolvimento da autoestima</i></p> | <p><i>Contingências para desenvolvimento da autoestima, estabelecidas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolver autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolver repertório comportamental</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem a manutenção do repertório de autoestima</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---------------------------------------|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Et 3: Não é objeto da psicoterapia desenvolver autoestima, a fim de melhorar o comportamento social (como se autoestima fosse um fator motivacional ou causal do desempenho de repertório de interação social) / Et 5: Crítica à concepção que caracteriza autoestima como instância mental que determina comportamentos dos indivíduos</p> <p>- Clareza de que o desenvolvimento repertório comportamental aumenta a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos</p> <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos a medida sobre o próprio comportamento</p> <p>Repertório comportamental <i>do indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Sentimentos de autoestima serão desenvolvidos como parte natural do processo de ampliação de repertório afetivo-comportamental / Aumento da probabilidade de sentimentos de autoestima</p> <p><i>Repertório comportamental que aumenta a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados, desenvolvidos</i></p> | <p>Desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos</p> <p>Aumento da probabilidade de exposição em diferentes contextos</p> <p>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</p> | |
| <p>Trecho 13:</p> <p>Ao que pouca gente dá a devida atenção é que não é objeto da psicoterapia desenvolver autoestima, a fim de melhorar o comportamento social (como se autoestima fosse um fator motivacional ou causal do desempenho de repertório de interação social). O objetivo psicoterapêutico é desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos desenvolvidos como parte natural do processo de ampliação de repertório afetivo-comportamental.</p> | | | |

Reforçadores positivos sociais
*produzidos pelo comportamento do
indivíduo*

Etapa 6:

Comportamento: Desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Et 3: Não é objeto da psicoterapia desenvolver autoestima, a fim de melhorar o comportamento social (como se autoestima fosse um fator motivacional ou causal do desempenho de repertório de interação social) / Et 5: Crítica à concepção que caracteriza autoestima como instância mental que determina comportamentos dos indivíduos</p> <p>- Clareza de que o desenvolvimento repertório comportamental aumenta a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos</p> <p>Et 3: Sentimentos de autoestima serão desenvolvidos como parte natural do processo de ampliação de repertório afetivo-comportamental / Aumento da probabilidade de sentimentos de autoestima</p> <p><i>Repertório comportamental que aumenta a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados, desenvolvidos</i></p> | <p>Et 3: Não é objeto da psicoterapia desenvolver autoestima, a fim de melhorar o comportamento social (como se autoestima fosse um fator motivacional ou causal do desempenho de repertório de interação social) / Et 5: Crítica à concepção que caracteriza autoestima como instância mental que determina comportamentos dos indivíduos</p> <p>- Clareza de que o desenvolvimento repertório comportamental aumenta a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos</p> <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos a medida sobre o próprio comportamento</p> <p>Repertório comportamental <i>do indivíduo</i></p> | <p>Desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos</p> <p>Aumento da probabilidade de exposição em diferentes contextos</p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> |
| <p>Trecho 13:</p> <p>Ao que pouca gente dá a devida atenção é que não é objeto da psicoterapia desenvolver autoestima, a fim de melhorar o comportamento social (como se autoestima fosse um fator motivacional ou causal do desempenho de repertório de interação social). O objetivo psicoterapêutico é desenvolver repertório comportamental que aumente a probabilidade de acesso a reforçadores positivos sociais generalizados contingentes e não contingentes a comportamentos específicos. Neste contexto sentimentos de autoestima serão desenvolvidos como parte natural do processo de ampliação de repertório afetivo-comportamental.</p> | | | |

Reforçadores positivos sociais
*produzidos pelo comportamento do
indivíduo*

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | Et 3: Discriminar o que lhe é aversivo / Et 5: Discriminar o que é estímulo aversivo para os próprios comportamentos | Et 4: Estímulos aversivos discriminados / Et 5: Estímulos aversivos para os próprios comportamentos, discriminados |
| | Condições aversivas que o indivíduo está exposto | | Aumento da probabilidade de autoconhecimento |
| | História de vida do indivíduo | | Diminuição da probabilidade de se expor a contextos que o indivíduo tem acesso a estímulos aversivos |
| | | Et 3 e 4: Discriminar o que lhe é reforçador positivo / Et 5: Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos | Et 4: Estímulos reforçadores discriminados / Et 5: Estímulos reforçadores positivos para os próprios comportamentos, discriminados |
| | Condições reforçadoras positivas que o indivíduo está exposto | | Aumento da probabilidade de autoconhecimento |
| | História de vida do indivíduo | | Aumento da probabilidade de se expor a contextos que o indivíduo tem acesso aos reforçadores |
| Trecho 14: Discriminar o que lhe é aversivo e o que lhe é reforçador positivo | | | |

Etapa 6:

| Comportamento: Discriminar o que é estímulo aversivo para os próprios comportamentos | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 14: Discriminar o que lhe é aversivo e o que lhe é reforçador positivo</p> | <p><i>Condições aversivas que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Discriminar o que lhe é aversivo / Et 5: Discriminar o que é estímulo aversivo para os próprios comportamentos</p> | <p><i>Et 4: Estímulos aversivos discriminados</i> <i>/ Et 5: Estímulos aversivos para os próprios comportamentos, discriminados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |
| | <p><i>Diminuição da probabilidade de se expor a contextos que o indivíduo tem acesso a estímulos aversivos</i></p> | | |

Comportamento: Discriminar o que é estímulo aversivo para os próprios comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| Trecho 14: Discriminar o que lhe é aversivo e o que lhe é reforçador positivo | <i>Condições reforçadoras positivas que o indivíduo está exposto</i> <i>História de vida do indivíduo</i> | <i>Et 3 e 4: Discriminar o que lhe é reforçador positivo / Et 5: Discriminar o que é estímulo reforçador positivo para os próprios comportamentos</i> | <i>Et 4: Estímulos reforçadores discriminados / Et 5: Estímulos reforçadores positivos para os próprios comportamentos, discriminados</i> <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> <i>Aumento da probabilidade de se expor a contextos que o indivíduo tem acesso aos reforçadores</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | <i>Identificar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | <i>Variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde, identificada</i> |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | | <i>Aumento do autoconhecimento</i> |
| | <i>Reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | | <i>Aumento da probabilidade de ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais responde</i> |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | | <i>Variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde, ampliada</i> |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | <i>Ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos</i> |
| Trecho 15: Ampliar a variabilidade de reforçadores positivos aos quais responde | <i>Reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | | <i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores positivos sociais</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde | | | |
|--|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Reperitório comportamental do indivíduo</i> | <i>Identificar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | <i>Variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde, identificada</i> |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | | <i>Aumento do autoconhecimento</i> |
| Trecho 15: Ampliar a variabilidade de reforçadores positivos aos quais responde | <i>Reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | | <i>Aumento da probabilidade de ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais responde</i> |

Comportamento: Ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | | <i>Variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde, ampliada</i> |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | Ampliar a variabilidade de reforçadores aos quais o indivíduo responde | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos</i> |
| Trecho 15: Ampliar a variabilidade de reforçadores positivos aos quais responde | <i>Reforçadores aos quais o indivíduo responde</i> | | <i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores positivos sociais</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Tolerância do indivíduo a reforçadores aversivos</i> | | <i>Tolerância a reforçadores aversivos, diminuída</i> |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos | |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos</i> |
| Trecho 16: | | | |
| Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos | | | |

Etapa 6:

| Comportamento: Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Tolerância do indivíduo a reforçadores aversivos</i> | | <i>Tolerância a reforçadores aversivos, diminuída</i> |
| | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos | |
| | <i>História de vida do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos</i> |

Trecho 16:
Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 17: Adquirir comportamentos que produzam reforços positivos naturais em paradigmas de reforçamento positivo, não sob coerção (falso paradigma de reforçamento positivo) | <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> <i>Reforços positivos naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</i> | Desenvolver comportamentos que produzam estímulos reforçadores positivos naturais | <i>Comportamentos que produzem reforços positivos, não sob coerção, desenvolvidos</i> <i>Aumento da probabilidade de independência do indivíduo</i> <i>Diminuição da probabilidade de comportar-se para agradar os outros</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Desenvolver comportamentos que produzam estímulos reforçadores positivos naturais | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 17: Adquirir comportamentos que produzam reforços positivos naturais em paradigmas de reforçamento positivo, não sob coerção (falso paradigma de reforçamento positivo)</p> | <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i> <i>Reforços positivos naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</i></p> | <p>Desenvolver comportamentos que produzam estímulos reforçadores positivos naturais</p> | <p><i>Comportamentos que produzem reforços positivos, não sob coerção, desenvolvidos</i> <i>Aumento da probabilidade de independência do indivíduo</i> <i>Diminuição da probabilidade de comportar-se para agradar os outros</i></p> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> <p><i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Adquirir comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos</p> | <p>Classe de estímulos consequentes (SC)</p> <p><i>Et 4: Comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> |
| | <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> <p><i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Adquirir comportamentos que (...) posponham a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que (...) que posponham a presença de estímulos aversivos</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> |
| | <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> <p><i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Adquirir comportamentos que (...) minimizem a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que (...) minimizem a presença de estímulos aversivos</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> |

Trecho 18:
Adquirir comportamentos que eliminem, posponham ou minimizem a presença de estímulos aversivos

Etapa 6:

| Comportamento: Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 18: Adquirir comportamentos que eliminem, posponham ou minimizem a presença de estímulos aversivos</p> | <p><i>Reperitório comportamental do indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Adquirir comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i></p> |
| | <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> | | |
| | <p><i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> |

Comportamento: Desenvolver comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|
| <i>Repertório comportamental do indivíduo</i> | Et 3: Adquirir comportamentos que (...) posponham a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que (...) posponham a presença de estímulos aversivos | <i>Et 4: Comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i> |
| <i>História de vida do indivíduo</i> | | |
| <i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i> | | <i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i> |

Trecho 18:
Adquirir comportamentos que eliminem, posponham ou minimizem a presença de estímulos aversivos

Comportamento: Desenvolver comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 18: Adquirir comportamentos que eliminem, posponham ou minimizem a presença de estímulos aversivos</p> | <p><i>Repertório comportamental do indivíduo</i></p> <p><i>História de vida do indivíduo</i></p> <p><i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3: Adquirir comportamentos que (...) minimizem a presença de estímulos aversivos / Et 5: Desenvolver comportamentos que (...) minimizem a presença de estímulos aversivos</p> | <p>Et 4: <i>Comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos, adquiridos / Et 5: Comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores</i></p> |

Etapas 1-5

| Comportamento: | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i> | Et 3 e 4: Questionar a legitimidade das regras que têm governado os próprios comportamentos / Et 5: <i>Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos</i> | <i>Et 4: Legitimidade das regras que têm governado os próprios comportamentos questionados / Et 5: Função das regras que têm governado os próprios comportamentos, avaliadas</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de sensibilidade do indivíduo às contingências atuais</i> |
| | <i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzem reforços positivos para si</i> |
| | <i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i> | Substituir [regras que têm governado os próprios comportamentos] por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma | <i>Regras funcionais, mais apropriadas para si mesmo, substituídas</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i> |
| | <i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzem reforços positivos para si</i> |
| Trecho 19: Questionar a legitimidade das regras que têm governado seus comportamentos e substituí-las por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma, de maneira a enfraquecer a influência sobre seus comportamentos, das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem | <i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i> | Enfraquecer a influência das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem | <i>Influência das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem</i> |

| | | |
|---|---|---|
| <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>sobre os próprios comportamentos</i> | <i>sobre os próprios comportamentos, enfraquecida</i> |
| <i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de sensibilidade às contingências atuais</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de exposição às contingências atuais</i> |
| | | <i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzam reforços positivos para si</i> |

Etapa 6:

| Comportamento: Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 19: Questionar a legitimidade das regras que têm governado seus comportamentos e substituí-las por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma, de maneira a enraquecer a influência sobre seus comportamentos, das regras formuladas a partir de idiosincrasias de outrem</p> | <p><i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i></p> | <p>Et 3 e 4: Questionar a legitimidade das regras que têm governado os próprios comportamentos / Et 5: Avaliar a função das regras que têm governado os próprios comportamentos</p> | <p><i>Et 4: Legitimidade das regras que têm governado os próprios comportamentos questionados / Et 5: Função das regras que têm governado os próprios comportamentos, avaliadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de sensibilidade do indivíduo às contingências atuais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzam reforços positivos para si</i></p> |

Comportamento: Substituir regras que têm governado os próprios comportamentos por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| Trecho 19: Questionar a legitimidade das regras que têm governado seus comportamentos e substituí-las por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma, de maneira a enfraquecer a influência sobre seus comportamentos, das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem | <i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i> <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i> | Substituir [regras que têm governado os próprios comportamentos] por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma | <i>Regras funcionais, mais apropriadas para si mesmo, substituídas</i> <i>Aumento da probabilidade de acesso a reforçadores positivos</i> <i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzam reforços positivos para si</i> |

Comportamento: Enfraquecer a influência das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem sobre os próprios comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 19: Questionar a legitimidade das regras que têm governado seus comportamentos e substituí-las por regras funcionais, mais apropriadas para si mesma, de maneira a enfraquecer a influência sobre seus comportamentos, das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem</p> | | | <i>Influência das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem sobre os próprios comportamentos, enfraquecida</i> |
| | <i>Regras sociais presentes no contexto que o indivíduo está exposto</i> | <i>Enfraquecer a influência das regras formuladas a partir de idiossincrasias de outrem sobre os próprios comportamentos</i> | <i>Aumento da probabilidade de sensibilidade às contingências atuais</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de exposição às contingências atuais</i> |
| | <i>Regras que governam o comportamento do indivíduo</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de seguir regras que não produzam reforços positivos para si</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|-------------------------|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Sentimento caracterizado um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | <i>Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do sentimento</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduos</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | |
| | <i>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduos</i> | | <i>Sentimento caracterizado como resultado de contingências de reforçamento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i> |
| | <i>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o sentimento</i> |
| Trecho 20: Sentimento não causa comportamento | | | |

Etapa 6:

| Comportamento: Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | <i>Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Sentimento caracterizado um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do sentimento produzido por esse fazer</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do sentimento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i> |
| | <i>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i> | | |
| Trecho 20: Sentimento não causa comportamento | | | |

Comportamento: Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Sentimento caracterizado como resultado de contingências de reforçamento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i> |
| Trecho 20: Sentimento não causa comportamento | Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o sentimento</i> |

Etapas 1-5:

| Comportamento: | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima se desenvolve em um longo processo / Et 5: Clareza de que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> <p>Et 3: Episódios cotidianos / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre cotidianamente</p> <p>Et 3: Manifestações do organismo / Et 5: Reações fisiológicas apresentadas</p> <p><i>Et 3 e 4: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar sentimento de autoestima desenvolvido por um longo processo / Et 5: Identificar que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</i></p> | <p><i>Et 4: Sentimento de autoestima caracterizado como desenvolvido por um longo processo / Et 5: Identificação de que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências que desenvolvem autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências que desenvolvem sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</i></p> <p><i>Autoestima diferenciada de outros sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o sentimento de autoestima</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre sentimentos</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Diferentes sentimentos apresentados pelo indivíduo (ex. Sentimento de raiva, sentimento de (...) tristeza, sentimento de (...) alegria etc)</i></p> | <p><i>Aumento probabilidade de identificar contextos que contribuem para o desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar contextos que dificultam o desenvolvimento da autoestima</i></p> |
| <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo Manifestações do organismo</p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Episódios cotidianos / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre cotidianamente</p> | <p><i>Sentimento de autoestima identificado em episódios cotidianos continuamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificação de contingências que desenvolvem autoestima</i></p> |
| <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo Manifestações do organismo</p> <p>Et 3: Vida da pessoa / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente</p> <p>Et 3: Natureza deles [sentimentos] / Et 5: Natureza dos sentimentos</p> | <p><i>Identificar sentimento de autoestima (...) em episódios cotidianos continuamente</i></p> <p><i>Identificação de que autoestima não se revela de forma episódica / Et 5: Identificar que sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorrem continuamente na vida do indivíduo</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar autoestima como manifestações do organismo / Et 5: manifestações do organismo / Et 5:</i></p> |

Identificação de que autoestima não se revela de forma episódica

Aumento da clareza de que a história de vida e contingências de reforçamento atuais contribuem para manutenção ou mudança da avaliação do indivíduo sobre si

Sentimentos apresentados pelo indivíduo

Et 5: Caracterizar autoestima como sentimento

Autoestima caracterizada como sentimento

Aumento da probabilidade de identificar sentimentos como produtos de contingências de reforçamento

Diminuição da probabilidade de caracterizar autoestima como instância interna ao indivíduo não afetada por variáveis ambientais

Etapa 6:

| Comportamento: Identificar que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima se desenvolve em um longo processo / Et 5: Clareza de que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> <p>Et 3: Episódios cotidianos / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre cotidianamente</p> <p>Et 3: Manifestações do organismo / Et 5: Reações fisiológicas apresentadas</p> <p>Et 3 e 4: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar sentimento de autoestima desenvolvido por um longo processo / Et 5: Identificar que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> | <p>Et 4: Sentimento de autoestima caracterizado como desenvolvido por um longo processo / Et 5: Identificação de que os sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> <p>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências que desenvolvem autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências que desenvolvem sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> |

| Comportamento: Diferenciar autoestima de outros sentimentos | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> <p><i>Diferentes sentimentos apresentados pelo indivíduo (ex. Sentimento de raiva, sentimento de (...) tristeza, sentimento de (...) alegria etc)</i></p> | <p><i>Diferenciar autoestima de outros sentimentos</i></p> | <p><i>Autoestima diferenciada de outros sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o sentimento de autoestima</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre sentimentos</i></p> <p><i>Aumento probabilidade de identificar contextos que contribuem para o desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar contextos que dificultam o desenvolvimento da autoestima</i></p> |
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo</p> <p>Manifestações do organismo</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p><i>Identificar sentimento de autoestima (...) em episódios cotidianos continuamente</i></p> | <p><i>Sentimento de autoestima identificado em episódios cotidianos continuamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificação de contingências que desenvolvem autoestima</i></p> |

autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): **ela não se revela de forma episódica**. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são **manifestações do organismo**. Não alteram também sua existência funcional: **são produtos de contingências de reforçamento**

Et 3: Episódios cotidianos / Et 5:
Processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre cotidianamente

Comportamento: Identificar que sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorrem continuamente na vida do indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorre ao longo da vida do indivíduo Manifestações do organismo</p> <p>Et 3: Vida da pessoa / Et 5: Interação do indivíduo com o ambiente</p> | <p><i>Et 3: Identificar que autoestima não se revela de forma episódica / Et 5: Identificar que sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorrem continuamente na vida do indivíduo</i></p> | <p><i>Identificação de sentimentos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento ocorrem continuamente na vida do indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da clareza de que a história de vida e contingências de reforçamento atuais contribuem para manutenção ou mudança da avaliação do indivíduo sobre si</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| <p>Trecho 21:</p> <p>Em relação ao sentimento de autoestima, há uma diferença importante em relação aos sentimentos de raiva, tristeza e alegria. Enquanto estes três sentimentos decorrem de episódios específicos e são desencadeados quase imediatamente, o sentimento de autoestima envolve um longo processo – conforme ilustrado no texto – para ser desenvolvido. Além disso, se expressa em episódios cotidianos continuamente. Pode-se dizer que a vida da pessoa está impregnada pela autoestima (quer seja ela baixa, quer seja alta): ela não se revela de forma episódica. No entanto, as diferenças nos respectivos processos de instalação e expressão dos diferentes sentimentos não alteram a natureza deles: são manifestações do organismo. Não alteram também sua existência funcional: são produtos de contingências de reforçamento</p> | <p>Et 3: Natureza deles [sentimentos] / Et 5: Natureza dos sentimentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3 e 4: <i>Caracterizar autoestima como manifestações do organismo /</i></p> <p>Et 5: <i>Caracterizar autoestima como sentimento</i></p> | <p>Et 4: <i>Autoestima caracterizada como manifestações do organismo / Et 5: Autoestima caracterizada como sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar sentimentos como produtos de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar autoestima como instância interna ao indivíduo não afetada por variáveis ambientais</i></p> |

Apêndice D.

Apresentação do procedimento realizado na Etapa 7 do método de “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se” com base no Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação e no Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se”. Fonte de informação: Guilhaardi, H. J. (2007). Auto-estima e autoconfiança são metáforas, não causas. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|---|--|
| Trecho 1: Auto-estima e autoconfiança são termos mentalistas. Não descrevem nada; não explicam nada. | (1) A descrição sobre mentalismo é apresentada em uma frase em negação. | Autoestima e autoconfiança são termos mentalistas. Esses termos são utilizados para explicar o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo e dificultam, portanto, a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo. |

Comportamento: Caracterizar termo mentalista

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--------------------------------------|--|
| | <p>Termos mentalistas utilizados para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Esses termos [termos mentalistas] são utilizados para explicar o comportamento / Et 5: Concepção mentalista utilizada para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Mentalismo identificado como explicações que consideram o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo</p> <p>Et 3: Esses termos [termo mentalista] dificultam a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo / Et 5: Clareza de que a concepção mentalista dificulta a identificação das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento</p> | <p>Caracterizar termo mentalista</p> | <p>Termo mentalista caracterizado</p> <p>Diminuição da probabilidade de utilizar termos mentalistas para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da clareza de que a concepção mentalista não explica os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</p> |
| <p>Trecho 1 (reformulado):</p> <p>Autoestima e autoconfiança são termos mentalistas. Esses termos são utilizados para explicar o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo e dificultam, portanto, a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo.</p> | | | |

Comportamento: Relacionar autoestima com concepção mentalista

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo sobre si mesmo</p> <p>Et 3: Esses termos [termos mentalistas] são utilizados para explicar o comportamento / Et 5: Concepção mentalista utilizada para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Mentalismo <i>identificado como explicações que consideram o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Esses termos [termo mentalista] dificultam a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo / Et 5: Clareza de que a concepção mentalista dificulta a identificação das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento</p> | <p><i>Relacionar autoestima com concepção mentalista</i></p> | <p>Autoestima relacionada com concepção mentalista</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza de que termo mentalista não explica origem dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |
| <p>Trecho 1 (reformulado):</p> <p>Autoestima e autoconfiança são termos mentalistas. Esses termos são utilizados para explicar o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo e dificultam, portanto, a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo.</p> | | | |

Comportamento: Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| | <p>Termos mentalistas utilizados para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Esses termos [termos mentalistas] são utilizados para explicar o comportamento / Et 5: Concepção mentalista utilizada para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Mentalismo identificado como explicações que consideram o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo</p> <p>Et 3: Esses termos [termo mentalista] dificultam a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo / Et 5: Clareza de que a concepção mentalista dificulta a identificação das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento</p> | <p><i>Avaliar criticamente concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção mentalista para explicar comportamentos apresentados pelos indivíduos, avaliados criticamente</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de crítica a respeito da concepção de instâncias internas que determina comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de utilizar concepção mentalista para explicar comportamento</i></p> |
| <p>Trecho 1 (reformulado):</p> <p>Autoestima e autoconfiança são termos mentalistas. Esses termos são utilizados para explicar o comportamento como resultado de instâncias internas do indivíduo e dificultam, portanto, a compreensão das variáveis ambientais que influenciaram o comportamento apresentado pelo indivíduo.</p> | | | |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|---|---|
| <p>Trecho 10:</p> <p>A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos [apresentados pelos indivíduos], sugerem a origem e manutenção dos mesmos.</p> | <p>(1) Na frase é apresentado mais de um verbo e complemento. Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.</p> | <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de desenvolvimento desses comportamentos.</p> |
| | | <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de manutenção desses comportamentos.</p> |
| | | <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de desenvolvimento desses comportamentos.</p> |
| | | <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> |

sugerem o processo de manutenção desses comportamentos.

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| Trecho 10 (reformulado): A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de desenvolvimento desses comportamentos. | Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

Comportamento: Caracterizar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| <p>Trecho 10 (reformulado):</p> <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de desenvolvimento desses comportamentos.</p> | <p>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Et 4: Processo de desenvolvimento desses comportamentos / Et 5: Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar o processo de desenvolvimento desses comportamentos / Et 5: Identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p><i>Et 4: Processo de desenvolvimento dos comportamentos, identificada / Et 5: Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelo indivíduo, identificados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos para desenvolvimento de novos repertórios</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| Trecho 10 (reformulado): A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de manutenção desses comportamentos. | Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos Comportamentos apresentados pelos indivíduos Processo de manutenção dos comportamentos | Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

Comportamento: Identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|---|
| <p>Trecho 10 (reformulado):</p> <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de manutenção desses comportamentos.</p> | <p>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Processo de manutenção dos comportamentos</p> | <p>Et 3 e 4: Identificar a manutenção desses comportamentos / Et 5: Identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p><i>Et 4: Manutenção dos comportamentos, identificadas / Et 5: Variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a própria história de vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos para desenvolvimento de novos repertórios</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 10 (reformulado):</p> <p>A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de manutenção desses comportamentos.</p> | <p>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Processo de manutenção dos comportamentos</p> | <p>Identificar contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p><i>Contingências de reforçamento que modelaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| Trecho 10 (reformulado): A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de desenvolvimento desses comportamentos. | Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos Comportamentos apresentados pelos indivíduos Processo de desenvolvimento dos comportamentos | Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam a manutenção dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|---|
| Trecho 10 (reformulado): A criteriosa identificação das contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos sugerem o processo de manutenção desses comportamentos. | Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos Comportamentos apresentados pelos indivíduos Processo de manutenção dos comportamentos | Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> <i>Aumento da probabilidade de influenciar variáveis ambientais que comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|--|
| <p>Trecho 11:</p> <p>Destaque-se, mais uma vez, que a descrição e o manejo das contingências permite identificar a origem dos comportamentos e sentimentos, mas não são causa da auto-estima.</p> | <p>(1) Na frase é apresentado mais de um verbo e complemento. Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.</p> | <p>A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima.</p> <p>A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos e não a causa da autoestima.</p> |
| | | <p>O manejo das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima.</p> |
| | | <p>O manejo das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos e não a causa da autoestima.</p> |

Comportamento: Identificar contingências das quais o comportamento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| | Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Processo de desenvolvimento comportamentos apresentados <i>pelos indivíduos</i> | <i>Identificar contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Aumento da clareza sobre o processo de desenvolvimento de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| Trecho 11 (reformulado): A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima. | Comportamentos apresentados <i>pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da clareza das variáveis que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | | |

Comportamento: Identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|--|
| Trecho 11 (reformulado): A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima. | Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> Processo de desenvolvimento dos comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificada</i> <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos para desenvolver ou aprimorar o repertório comportamental</i> |

Comportamento: Identificar contingências das quais o sentimento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 11 (reformulado):</p> <p>A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos e não a causa da autoestima.</p> | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Origem dos sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Contingências das quais o sentimento é função</p> | <p>Identificar contingências das quais o sentimento é função</p> | <p>Contingências das quais o sentimento é função, identificadas</p> <p>Aumento da clareza sobre o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da clareza das variáveis que influenciam os sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> |

Comportamento: Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|---|
| Trecho 11 (reformulado): A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos e não a causa da autoestima. | Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> Processo de desenvolvimento de <i>sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> <i>Contingências das quais o sentimento é função</i> | <i>Identificar o processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Processo de desenvolvimento dos sentimentos apresentados pelo indivíduo, identificada</i> <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos para experimentar sentimentos</i> |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento das quais o comportamento é função

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| <p>Trecho 11 (reformulado):</p> <p>O manejo das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima.</p> | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Processo de desenvolvimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Contingências das quais o comportamento é função</p> | <p>Manejar contingências de reforçamento das quais o comportamento é função</p> | <p>Contingências das quais o comportamento é função, manejadas</p> <p>Aumento da clareza das variáveis que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> <p>Aumento da probabilidade de ampliação do próprio repertório comportamental</p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|--|--|
| <p>Trecho 11:</p> <p>As pessoas dizem que alguém tem baixa (ou elevada) auto-estima sob controle de: 1. verbalizações que alguém faz sobre si mesmo; 2. comportamentos que a pessoa emite; 3. sentimentos que relata ou apresenta; todos pertencentes a uma mesma classe de comportamentos, classe essa que a comunidade verbal rotula de comportamentos e sentimentos de baixa (ou elevada) auto-estima. Sob controle da ocorrência de qualquer resposta da classe, o uso da metáfora será reforçado.</p> | <p>Não foram identificados problemas, apenas diferenças entre a terminologia utilizada no trecho original e nos nomes de comportamentos propostos.</p> | <p>Os indivíduos apresentam verbalizações sobre a autoestima de outra pessoa sob controle de: 1. Verbalizações que o indivíduo faz sobre si mesmo; 2. Comportamentos que o indivíduo apresenta; 3. Sentimentos que o indivíduo relata ou apresenta. Todos esses comportamentos constituem a classe geral de comportamentos que a comunidade verbal denomina estimar-se. Sob controle de qualquer resposta dessa classe, o uso da metáfora autoestima será reforçado.</p> |

Apêndice E.

Apresentação do procedimento realizado na Etapa 7 do método de “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se” com base no Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação e no Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se”. Fonte de informação: Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. In: Orgs.: Maria Zilah da Silva Brandão, Fatima Cristina de Souza Conte, Solange Maria B. Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|--|---|
| Trecho 2: Com certeza, qualquer pai ou mãe desejará que seu filho tenha autoestima , seja autoconfiante, tenha responsabilidade, pois são todos sentimentos associados à maturidade e à felicidade de uma pessoa . Ter todas essas qualidades significa estar harmoniosamente integrado ao contexto de vida familiar, escolar, profissional e afetivo. | A frase pode ser interpretada como ambígua, pois ao ler apenas esse trecho não fica claro que o autor está apresentando uma crítica à noção de autoestima como indicativo de felicidade ou maturidade. | No senso comum, é habitual que pais e mães desejem que o filho “tenha” autoestima, “seja” autoconfiante ou “tenha” responsabilidade. Esses sentimentos são erroneamente - por meio de uma concepção mentalista - associados a maturidade e a felicidade de uma pessoa. Apresentar essas características é entendido como estar harmoniosamente integrado ao contexto familiar, escolar, profissional e afetivo. |

Comportamento: Avaliar criticamente autoestima relacionada ao grau de maturidade apresentado pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|--|--|
| <p>Trecho 2 (reformulado):</p> <p>No senso comum, é habitual que pais e mães desejem que o filho "tenha" autoestima, "seja" autoconfiante ou "tenha" responsabilidade. Esses sentimentos são erroneamente - por meio de uma concepção mentalista - associados a maturidade e a felicidade de uma pessoa. Apresentar essas características é entendido como estar harmoniosamente integrado ao contexto.</p> | <p><i>Processo de conhecer do senso comum</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que influencia os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Grau de maturidade apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Sentimento de autoestima relacionado ao grau de maturidade apresentado pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Avaliar criticamente autoestima relacionada ao grau de maturidade apresentado pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Autoestima relacionada ao grau de maturidade apresentado pelo indivíduo, avaliado criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante de comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |

Comportamento: Avaliar criticamente autoestima relacionada ao grau de felicidade apresentado pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 2 (reformulado):</p> <p>No senso comum, é habitual que pais e mães desejem que o filho "tenha" autoestima, "seja" autoconfiante ou "tenha" responsabilidade. Esses sentimentos são erroneamente - por meio comportamentos apresentados pelo indivíduo - associados a matuidade e a felicidade de uma pessoa. Apresentar essas características é entendido como estar harmoniosamente integrado ao contexto.</p> | <p><i>Processo de conhecer do senso comum</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que influencia os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Grau de felicidade apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Sentimento de autoestima relacionado ao grau de felicidade apresentado pelo indivíduo</i></p> | <p><i>Avaliar criticamente autoestima relacionada ao grau de felicidade apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante de comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Autoestima relacionada ao grau de felicidade apresentado pelo indivíduo, avaliado criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como determinante de comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|--|
| <p>Trecho 6:</p> <p>A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc.) em que o indivíduo está inserido é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc.) a usar palavras para se referir a condições corporais vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta. Essas palavras são os nomes de sentimento: alegria, raiva, ansiedade, medo, autoestima e responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu cachorro, dá-lhe um</p> <p>chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma</p> <p>ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: “Por que você está</p> <p>com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a</p> | <p>Não foram identificados problemas na frase, apenas diferenças entre a terminologia utilizada no trecho original e nos nomes de comportamentos propostos.</p> | <p>A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc.) em que o indivíduo está inserido é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc.) a usar palavras para se referir a condições corporais vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta. Essas palavras são os nomes de sentimento: alegria, raiva, ansiedade, medo, autoestima e responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu cachorro, dá-lhe um</p> <p>chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma</p> <p>ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: “Por que você está</p> <p>com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a</p> |

com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a

palavra “raiva” para nomear todas essas manifestações do filho. É dessa forma que a

criança aprende o que é raiva. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc.

palavra “raiva” para nomear todas as reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo, que foram produzidas por meio da interação com o cachorro. É dessa forma que a

criança aprende o que é raiva. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc.

Comportamento: Usar palavras para se referir às reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 6 (reformulado):</p> <p>A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc) em que o indivíduo está inserido é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc) a usar palavras para se referir a condições corporais vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta. Essas palavras são os nomes de sentimento: alegria, raiva, ansiedade, medo, autoestima e responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu cachorro, dá-lhe um chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: “Por que você está com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.” A mãe, desta maneira, usou a palavra “raiva” para nomear todas as reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo, que foram produzidas por meio da interação com o cachorro. É dessa forma que a criança aprende o que é raiva. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc.</p> | <p>Comunidade social em que o indivíduo está inserido</p> <p>Comunidade verbal em que o indivíduo está inserido</p> <p>Palavras ensinadas pela comunidade verbal para se referir às reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Sentimentos vivenciados pelo indivíduo</i></p> | <p>Usar palavras para se referir às reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta</p> | <p>Palavras usadas para se referir às reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo considerando as condições corporais e o ambiente em que se comporta</p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar sentimentos futuros</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar sentimentos</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 19:</p> <p>Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.</p> | <p>(1) Na frase é utilizada a descrição metafórica “rico” para se referir ao grau de desenvolvimento do repertório verbal de uma comunidade verbal.</p> <p>(2) Na frase é apresentado mais de um verbo e complemento. Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.</p> | <p>Por meio dos exemplos apresentados acima, é possível concluir que o contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo</p> |
| | | <p>Por meio dos exemplos apresentados acima, é possível concluir que o contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório verbal que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo favorece o desenvolvimento do repertório de nomear os sentimentos.</p> |

Comportamento: Identificar os próprios sentimentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 19 (reformulado):</p> <p>Por meio dos exemplos apresentados acima, é possível concluir que o contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório verbal que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo favorece o desenvolvimento da percepção de sentimentos.</p> | <p>Contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório verbal que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Sentimentos vivenciados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Perceber os sentimentos / Et 5: Identificar os próprios sentimentos</p> | <p>Et 3: Sentimentos percebidos / Et 5: Próprios sentimentos identificados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os sentimentos de outros indivíduos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento: Nomear os próprios sentimentos com base nas reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 19 (reformulado):</p> <p>Por meio dos exemplos apresentados acima, é possível concluir que o contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório verbal que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo favorece o desenvolvimento do repertório de nomear sentimentos.</p> | <p>Contato com uma comunidade verbal que apresenta um repertório verbal que favorece a discriminação de diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Sentimentos vivenciados pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Nomear sentimentos / Et 5: sentimentos com base nas reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta</p> | <p>Et 3: Sentimentos nomeados/ Et 5: Próprios sentimentos nomeados com base nas reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta</p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que produziram o próprio sentimento</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 26:</p> <p>Deve-se concluir que as pessoas não nascem com auto-estima, nem com autoconfiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.</p> | <p>(1) A descrição sobre o desenvolvimento do repertório de autoestima é apresentada em uma frase em negação.</p> <p>(2) Na frase é apresentado mais de um verbo e complemento. Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.</p> | <p>A autoestima e a autoconfiança são produzidas por contingências de reforçamento. Os indivíduos precisam ser ensinados pela comunidade verbal a identificar os próprios sentimentos, como a autoestima. Os indivíduos também precisam ser ensinados pela comunidade verbal a nomear os próprios sentimentos. E também manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e que promovem bem-estar.</p> |

Comportamento: Nomear os próprios sentimentos com base nas reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 26 (reformulado):</p> <p>A autoestima e autoconfiança são produzidas por contingências de reforçamento. Os indivíduos precisam ser ensinados pela comunidade verbal a identificar os próprios sentimentos, como a autoestima. Os indivíduos também precisam ser ensinados pela comunidade verbal a nomear os próprios sentimentos. E também manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e que promovem bem-estar.</p> | <p>Autoestima produzida por contingências de reforçamento</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Indivíduos precisam ser ensinados pela comunidade verbal a identificar os próprios sentimentos</p> | <p>Nomear os próprios sentimentos com base nas reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta</p> | <p>Próprios sentimentos nomeados com base nas reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo e contexto no qual se comporta</p> <p><i>Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| <p>Trecho 26 (reformulado):</p> <p>A autoestima e autoconfiança são produzidas por contingências de reforçamento. Os indivíduos precisam ser ensinados pela comunidade verbal a identificar os próprios sentimentos, como a autoestima. Os indivíduos também precisam ser ensinados pela comunidade verbal a nomear os próprios sentimentos. E também manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e que promovem bem-estar.</p> | <p>Autoestima produzida por contingências de reforçamento</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Sentimentos apresentados</i></p> | <p>Manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes</p> | <p><i>Contingências de reforçamento adequadas que produzem sentimentos gratificantes, manejadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de bem-estar</i></p> |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos que promovem bem-estar

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 26 (reformulado):</p> <p>A autoestima e autoconfiança são produzidas por contingências de reforçamento. Os indivíduos precisam ser ensinados pela comunidade verbal a identificar os próprios sentimentos, como a autoestima. Os indivíduos também precisam ser ensinados pela comunidade verbal a nomear os próprios sentimentos. E também manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e que promovem bem-estar.</p> | <p>Autoestima produzida por contingências de reforçamento</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i></p> | <p>Manejar contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos que promovem bem-estar</p> | <p><i>Contingências de reforçamento adequadas para produzir bem-estar, manejadas</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 29:</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Não foram identificados problemas.</p> | |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que produzem o processo de atribuição de medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---|
| <p>Trecho 29 (reformulado):</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Et 3: Criança se comporta / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p>Identificar contingências de reforçamento que produzem o processo de atribuição de medida ao próprio comportamento</p> | <p>Contingências de reforçamento que produzem o processo de atribuição de medida ao próprio comportamento, identificadas</p> <p>Aumento da probabilidade de o indivíduo se expor a diferentes contextos que desenvolvem o repertório de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de o indivíduo se comportar de modo a produzir reforçadores positivos</p> <p>Aumento da clareza sobre o ambiente no qual o indivíduo se comporta</p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que produzem atribuição de medida negativa ao próprio repertório

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---|
| <p>Trecho 29 (reformulado):</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Et 3: Criança se comporta / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | <p>Identificar contingências de reforçamento que produzem atribuição de medida negativa ao próprio repertório</p> | <p>Contingências de reforçamento que produzem atribuição de medida negativa ao próprio repertório, identificadas</p> <p>Diminuição da probabilidade de se expor a contingências que produzem atribuição de medida negativa ao próprio repertório</p> <p>Aumento da clareza sobre o ambiente no qual o indivíduo se comporta</p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 30:</p> <p>O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são conseqüenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc</p> | <p>Não foram identificados problemas.</p> | |

Comportamento: Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 30 (reformulado):</p> <p>O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc</p> | <p>Contingências reforçadoras positivas <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p>Identificar vantagens do uso de contingências reforçadoras positivas</p> | <p><i>Vantagens de usar contingências reforçadoras positivas, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de o indivíduo se comportar de modo a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|--|--|
| <p>Trecho 38:</p> <p>A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas</p> | <p>(1) O substantivo “pobreza” no contexto apresentado na frase é metafórico.</p> <p>(2) O adjetivo “péssimas” não é claro para se referir às escolhas afetivas de um indivíduo.</p> | <p>A baixa exposição do indivíduo a contextos que produzem contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento social contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos de autoestima. Os indivíduos podem ser eficientes em sua atuação profissional e cotidiana, mas tendem a ser dependentes afetivamente de outros indivíduos, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitários) e fazem, em geral, escolhas afetivas inadequadas.</p> |

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 38 (reformulado):</p> <p>A baixa do indivíduo exposto a contextos que produzem contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento social contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos de autoestima. Os indivíduos podem ser eficientes em sua atuação profissional e cotidiana, mas tendem a ser dependentes afetivamente de outros indivíduos, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitários) e fazem, em geral, escolhas afetivas inadequadas.</p> | <p>Baixa exposição do indivíduo a contextos que produzem contingências reforçadoras positivas</p> <p><i>Et 3 e 4: Contextos que produzem sentimentos negativos de autoestima / Et 5: Contextos que produzem sentimentos negativos relativos ao processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências que produzem sentimentos negativos de autoestima / Et 5: identificar contingências de reforçamento que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências que produzem sentimentos negativos de autoestima, identificados / Et 5: Contingências de reforçamento que produzem sentimentos negativos relativos ao processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p><i>Et 4: Diminuição da probabilidade de o indivíduo se expor aos contextos que produzem sentimentos negativos de autoestima / Et 5: Diminuição da probabilidade de o indivíduo se expor aos contextos que produzem sentimentos negativos relativos ao processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o desenvolvimento da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o desenvolvimento do processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> |

Comportamento: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---------------------------------------|
| <p>Trecho 38 (reformulado):</p> <p>A baixa do indivíduo exposto a contextos que produzem contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento social contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos de autoestima. Os indivíduos podem ser eficientes em sua atuação profissional e cotidiana, mas tendem a ser dependentes afetivamente de outros indivíduos, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitários) e fazem, em geral, escolhas afetivas inadequadas.</p> | <p>Contingências reforçadoras positivas que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos produzidos pelo processo de atribuir medida ao próprio comportamento Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos produzidos pelo processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> | <p>Et 4: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências reforçadoras positivas que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida ao próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de o indivíduo se comportar de modo a construir contingências reforçadoras positivas</p> | |

Comportamento: Identificar contingências de reconhecimento social que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 38 (reformulado):</p> <p>A baixa do indivíduo exposto a contextos que produzem contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento social contribuem para o desenvolvimento de sentimentos negativos de autoestima. Os indivíduos podem ser eficientes em sua atuação profissional e cotidiana, mas tendem a ser dependentes afetivamente de outros indivíduos, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitários) e fazem, em geral, escolhas afetivas inadequadas.</p> | <p>Contingências reforçadoras positivas <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos produzidos pelo processo de atribuir medida ao próprio comportamento Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: Sentimentos produzidos pelo processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> | <p>Et 3 e 4: Identificar contingências de reconhecimento social que contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reconhecimento social que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida ao próprio comportamento</p> | <p>Et 4: Contingências de reconhecimento social que contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reconhecimento social que produzem sentimentos relativos ao processo de atribuição de medida ao próprio comportamento, identificadas</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 43:</p> <p>A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar.</p> | <p>(1) Na frase é apresentado mais de um verbo e complemento. Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.</p> <p>(2) A frase que trata da observação do ambiente físico é apresentada em negação.</p> | <p>O indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente físico.</p> <p>O indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente social.</p> <p>O indivíduo precisa ser ensinado a observar o próprio corpo.</p> <p>O indivíduo precisa ser ensinado a observar o próprio comportamento.</p> |

Comportamento: Observar o ambiente físico que o indivíduo está exposto

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| Trecho 43 (reformulado): O indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente físico. ser ensinado a observar o ambiente físico | <i>Ambiente físico no qual o indivíduo está exposto</i> <i>Clareza de que o indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente físico</i> | Observar o ambiente físico <i>que o indivíduo está exposto</i> | <i>Ambiente físico que o indivíduo está exposto, observado</i> <i>Aumento da clareza sobre o ambiente que o indivíduo está exposto</i> |

Comportamento: Observar o ambiente social que o indivíduo está exposto

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| Trecho 43 (reformulado): O indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente físico. ser ensinado a observar o ambiente social | <i>Ambiente social no qual o indivíduo está exposto</i> <i>Clareza de que o indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente social</i> | Observar o ambiente social <i>que o indivíduo está exposto</i> | <i>Ambiente social que o indivíduo está exposto, observado</i> <i>Aumento da clareza sobre o ambiente que o indivíduo está exposto</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciarão os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |

Comportamento: Observar respondentes apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| Trecho 43 (reformulado): O indivíduo precisa ser ensinado a observar o ambiente físico. | Et 3 e 4: Próprio corpo do indivíduo / Et 5: Observar respondentes apresentados pelo indivíduo <i>Clareza de que o indivíduo precisa ser ensinado a observar o próprio corpo</i> | Et 3: Observar o próprio corpo / Et 5: Observar respondentes apresentados pelo indivíduo | Et 4: Próprio corpo, observado / Et 5: Respondentes apresentados pelo indivíduo, observados <i>Aumento da probabilidade de identificar reações fisiológicas</i> |

Comportamento: Observar o próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|----------------------------------|--|
| Trecho 43 (reformulado): O indivíduo precisa ser ensinado a observar o próprio comportamento. | Próprio comportamento apresentado pelo indivíduo <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Clareza de que o indivíduo precisa ser ensinado a observar o próprio comportamento</i> | Observar o próprio comportamento | Próprio comportamento, observado <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciaram a apresentação de comportamentos</i> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|--|---|
| <p>Trecho 47:</p> <p>Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais rico será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> | <p>(1) O adjetivo “rico” não é claro para se referir ao repertório comportamental do indivíduo</p> | <p>Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais desenvolvido será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> |

Comportamento: Identificar características do ambiente em que se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 47 (reformulado):</p> <p>Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais desenvolvido será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> | <p>Et 3: Comunidade verbal estimular a criança / Et 5: Estímulo da comunidade verbal para desenvolver comportamento verbal dos indivíduos</p> <p>Comportamento verbal <i>apresentado pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3: Saber mais sobre o mundo externo / Et 5: Identificar características do ambiente em que se comporta</p> | <p><i>Et 3 e 4: Aumento de probabilidade sobre o mundo externo / Et 5: Características do ambiente em que se comporta, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciarão comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Comportamento: Caracterizar o próprio repertório comportamental

| | | | |
|---|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Et 3: Comunidade verbal estimular a criança / Et 5: Estímulo da comunidade verbal para desenvolver comportamento verbal dos indivíduos Comportamento verbal <i>apresentado pelos indivíduos</i> | Et 3: Saber mais sobre ela mesma / Et 5: Caracterizar o próprio repertório comportamental | <i>Et 4: Aumento de probabilidade de saber sobre si mesma / Et 5: Próprio repertório comportamental, caracterizado</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar reforçadores positivos para o próprio comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de se expor a ambientes para ampliar o próprio repertório comportamental</i> |
| Trecho 47 (reformulado): Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais desenvolvido será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma. | | | |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|--|--|
| Trecho 48: A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. | (1) O trecho “fica numa posição vantajosa” é desnecessário para a frase. | A criança que aprender auto-observação é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. |

Comportamento: Auto observar-se

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|-------------------------|--|
| | | | <i>Auto-observação realizada pelo indivíduo</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de descrever o que fez</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | Auto observar-se | <i>Aumento da probabilidade de descrever as consequências de seu ato</i> |
| | <i>Interação do indivíduo com o ambiente</i> | | <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> |

Trecho 48 (reformulado):

A criança que aprender **auto-observação** é capaz de **descrever o que fez e as consequências de seu ato.**

Comportamento: Identificar comportamentos apresentados pelo indivíduo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| | | | <i>Et 4: Descrição realizada acerca daquilo que o indivíduo fez / Et 5: Comportamentos apresentados pelo indivíduo, identificados</i> |
| | | <i>Et 3: Descrever o que fez / Et 5: Identificar comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar consequências do próprio comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</i> |
| Trecho 48 (reformulado): A criança que aprender auto-observação é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental</i> |

Comportamento: Identificar consequências do próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| Trecho 48 (reformulado): A criança que aprender auto-observação é capaz de descrever o que fez e as consequências de seu ato. | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> | Et 3: Descrever consequências de seu ato / Et 5: Identificar consequências do próprio comportamento | Et 4: <i>Consequências de seu ato, descritas / Et 5: Consequências do próprio comportamento, identificadas</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do próprio comportamento</i> |

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Problemas identificados

Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados

Trecho 49:

[A criança que aprendeu auto-observação (...)] Tornou-se consciente de que os eventos da vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela.

(1) “Tornou-se consciente” é uma expressão pouco clara.

(2) Há uma descrição na forma negativa “os eventos da vida não ocorrem ao acaso”

A criança que aprendeu a auto observar-se tem maior probabilidade de identificar que ela própria, por meio de seu comportamento, pode produzir consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela.

Comportamento: Identificar que o comportamento é produzido pela interação do indivíduo com o ambiente

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| Trecho 49 (reformulado): A criança que aprendeu a auto observar-se tem maior probabilidade de identificar que ela própria, por meio de seu comportamento, pode produzir consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela | <i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i> <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | Et 3: Identificar que ela própria, por meio de seu comportamento, pode produzir consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela / Et 5: Identificar que o comportamento é produzido pela interação do indivíduo com o ambiente | Classe de estímulos consequentes (SC) <i>Et 4: Identificação de que o indivíduo, por meio de seu comportamento, pode produzir consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela / Et 5: Identificação de que o comportamento é produzido pela interação do indivíduo com o mundo</i> <i>Aumento da probabilidade de observar o próprio comportamento</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar consequências produzidas pelo comportamento</i> |

Comportamento: Produzir consequências que poderão ser gratificantes para si mesmo

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho 49 (reformulado):</p> <p>A criança que aprendeu a auto observar-se tem maior probabilidade de identificar que ela própria, por meio de seu comportamento, pode produzir consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela</p> | <p><i>Repertório de auto-observação apresentado pelo indivíduo</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Consequências que poderão ser gratificantes para o indivíduo</i></p> | <p>Produzir consequências que poderão ser gratificantes para si mesmo</p> | <p><i>Consequências que poderão ser gratificantes para o indivíduo, produzidas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de o indivíduo se comportar de modo a construir contingências reforçadoras positivas</i></p> |

Apêndice F.

Apresentação do procedimento realizado na Etapa 7 do método de “Caracterização da classe geral de comportamentos estimar-se” com base no Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras utilizadas como fontes de informação e no Protocolo de caracterização de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos “estimar-se”. Fonte de informação: Guilhardi, H. J. (2015). *Um pouco mais sobre autoestima*. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento.

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 3:</p> <p>Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? [“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”] Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déicits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima</p> | <p>Não foram identificados problemas.</p> | |

Comportamento: Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 3 (reformulado):</p> <p>Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? [“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”] Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Comportamentos denominados autoestima / Et 5: Classe de comportamentos categorizados como “autoestima”</p> | <p><i>Et 4: Caracterizar autoestima como um comportamento / Et 5: Caracterizar autoestima como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam as medidas que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> <p>Et 5: <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade mental do indivíduo</i></p> | <p><i>Et 4: Autoestima caracterizada como comportamento / Et 5: Autoestima caracterizada como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> |

Comportamento: Caracterizar autoestima como um sentimento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|
| <p>Trecho 3 (reformulado):</p> <p>Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? [“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”] Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Sentimentos rotulados de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos as medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um sentimento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam as medidas que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade mental do indivíduo</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 4:</p> <p>Tais déficits [de autoestima] são resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação. A história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima</p> | <p>Não foram identificados problemas.</p> | |

Comportamento: Caracterizar autoestima como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3 e 4: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima / Et 5: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de atribuir medidas ao próprio comportamento</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</p> <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p>Et 3 e 4: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima / Et 5: Clareza de que a história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de atribuir medidas ao próprio comportamento</p> | <p>Caracterizar autoestima como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</p> | <p>Autoestima caracterizada como resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciarão o desenvolvimento de atribuição de medidas ao próprio comportamento</p> <p>Diminuição da probabilidade de identificar atribuição de medidas ao próprio comportamento como entidade interna do indivíduo que determina comportamentos</p> |
| <p>Trecho 4 (reformulado):</p> <p>Tais déficits [de autoestima] são resultado das interações entre história de contingências de reforçamento e contingências de reforçamento atualmente em operação. A história de contingências pode ou não ter instalado comportamentos e sentimentos de autoestima</p> | | | |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|--|---|---|
| <p>Trecho 8:</p> <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido pelos agentes do controle.</p> | <p>(1) Há uma inconsistência na frase, pois todas as contingências de reforçamento propiciam desenvolvimento da autoestima (medida atribuída pelo indivíduo ao próprio comportamento), seja ela de forma positiva ou negativa</p> | <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejada pelos agentes de controle.</p> |

Comportamento: Caracterizar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida de forma positiva ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Trecho 8 (reformulado):</p> <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejada pelos agentes de controle.</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva / Et 5: Caracterizar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida de forma positiva ao próprio comportamento</p> | <p>Et 3 e 4: Caracterizar contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva / Et 5: Caracterizar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida de forma positiva ao próprio comportamento</p> | <p>Contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida de forma positiva ao próprio comportamento, caracterizadas</p> <p>Aumento da probabilidade de o indivíduo evitar se expor a contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida de forma positiva ao próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida positiva ao próprio comportamento</p> |

Comportamento: Identificar contingências que produzem a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 8 (reformulado):</p> <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejada pelos agentes de controle.</p> | <p>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</p> <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> | <p>Et 4: <i>Identificar contingências que produzem autoestima por meio da atenção social</i></p> <p>Et 5: <i>Contingências que produzem a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</i></p> | <p>Et 4: <i>Contingências que produzem autoestima por meio da atenção social recebida pelo indivíduo, identificadas /</i></p> <p>Et 5: <i>Contingências que produzem a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre seu comportamento em função da atenção social que recebe, identificadas</i></p> <p>Aumento da clareza de quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo</p> <p>Aumento da clareza das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto em seu ambiente social</p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---|
| <p>Trecho 8 (reformulado):</p> <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle.</p> | <p>Et 3: Atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle / Et 5: Atenção que o indivíduo recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes de controle</p> <p>Et 4: <i>Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Avaliar atenção que recebe do meio social</i></p> | <p><i>Atenção que indivíduo recebe do meio social, avaliada</i></p> <p><i>Aumento da clareza de quais comportamentos são valorizados no ambiente social do indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da clareza das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto em seu ambiente social</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|--|---|
| <p>Trecho 12:</p> <p>É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arrançadas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.</p> | <p>Não foram identificados problemas, apenas diferenças entre a terminologia utilizada no trecho original e nos nomes de comportamentos propostos.</p> | <p>No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento dificultam o desenvolvimento de autoestima positiva, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente ao desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejada pelos agentes de controle.</p> |

Comportamento: Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento social

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---------------------------------------|-------------------------|--|
| <p>Trecho 12 (reformulado):</p> <p>É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arranjadas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.</p> | | | <p><i>Autoestima caracterizada como produto de contingências de reforçamento social</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade do indivíduo se expor a contextos para desenvolvimento do repertório de autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que contribuam para o desenvolvimento do repertório de autoestima</i></p> |

Comportamento: Arranjar contingências de reforçamento para desenvolvimento de autoestima

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Trecho 12 (reformulado):</p> <p>É possível desenvolver autoestima em uma pessoa adulta? Tal questão é a primeira que ocorre ao cliente com as dificuldades apresentadas por Márcia. A resposta é afirmativa. Se sentimento de autoestima é produto de contingências de reforçamento social, então, arranjas devidamente tais contingências, a autoestima se desenvolverá.</p> | <p>Et 3: Sentimento de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida atribuída sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento social que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Arranjar contingências de reforçamento para desenvolvimento de autoestima</p> | <p><i>Contingências de reforçamento para desenvolvimento da autoestima, arranjas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de desenvolver autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que favorecem o desenvolvimento do repertório de autoestima</i></p> |

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Problemas identificados | Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados |
|---|---|---|
| <p>Trecho 16:</p> <p>Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos.</p> | <p>Não foram identificados problemas.</p> | <p>Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos.</p> |

Comportamento: Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos

| | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Reforçadores aversivos que o indivíduo está exposto</i> | Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos | Tolerância a reforçadores aversivos, diminuída |
| Trecho 16 (reformulado): | <i>Tolerância a reforçadores aversivos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de se expor a diferentes contextos</i> |
| Diminuir a tolerância a reforçadores aversivos. | | | |

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Problemas identificados

Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados

Trecho 18:

Adquirir comportamentos que eliminem, posponham ou minimizem a presença de estímulos aversivos

(1) Na frase é apresentado mais de um complemento para o mesmo verbo.

Cada verbo e complemento indica um tipo de interação a ser estabelecida com o meio.

Desenvolver comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos.

Desenvolver comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos.

Comportamento: Desenvolver repertório comportamental que elimine a presença de estímulos aversivos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Repertório comportamental que elimine a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos

Trecho 18 (reformulado):

Desenvolver comportamentos que eliminem a presença de estímulos aversivos.

Desenvolver repertório comportamental que elimine a presença de estímulos aversivos

Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo se comporta

Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores

Comportamento: Desenvolver repertório comportamental que posponha a presença de estímulos aversivos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Repertório comportamental que posponha a presença de estímulos aversivos, desenvolvidos

Trecho 18 (reformulado):

Desenvolver comportamentos que posponham a presença de estímulos aversivos.

Desenvolver repertório comportamental que posponha a presença de estímulos aversivos

Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo se comporta

Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores

Comportamento: Desenvolver repertório comportamental que minimize a presença de estímulos aversivos

| | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | Desenvolver repertório comportamental que minimize a presença de estímulos aversivos | <i>Repertório comportamental que minimize a presença de estímulos desenvolvidos</i> |
| Trecho 18 (reformulado): Desenvolver comportamentos que minimizem a presença de estímulos aversivos. | <i>Estímulos aversivos presentes no ambiente que o indivíduo se comporta</i> | | <i>Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores</i> |

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Problemas identificados

Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados

Trecho 20:

Sentimento não causa comportamento.

(1) A descrição sobre sentimento é apresentada em negação.

Caracterizar sentimento como um tipo de comportamento, que é produzido por contingências de reforçamento.

Comportamento: Caracterizar sentimento como um tipo de comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|--|
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Sentimento caracterizado como um tipo de comportamento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | Caracterizar sentimento como um tipo de comportamento | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar que sentimento produz comportamento</i> |
| Trecho 20 (reformulado): Caracterizar sentimento como um tipo de comportamento, que é produzido por contingências de reforçamento. | <i>Clareza de que comportamento é produzido por contingências de reforçamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os sentimentos</i> |

Comportamento: Caracterizar sentimento como produto de contingências de reforçamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| <p>Trecho 20 (reformulado):</p> <p>Caracterizar sentimento como um tipo de comportamento, que é produzido por contingências de reforçamento.</p> | <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p><i>Clareza de que comportamento é produzido por contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Caracterizar sentimento como produzido por contingências de reforçamento / Et 5: Caracterizar sentimento como produto de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Caracterizar sentimento como produto de contingências de reforçamento / Et 5: Sentimento caracterizado como produto de contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Et 4: Sentimento caracterizado como produzido por contingências de reforçamento / Et 5: Sentimento caracterizado como produto de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar que sentimento produz comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> |

Apêndice G.

Os comportamentos que foram avaliados com a mesma função foram entendidos como “duplicados”. Neste apêndice são apresentados os comportamentos duplicados e uma análise atualizada com base nos dois comportamentos caracterizados com a mesma função.

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Avaliar criticamente concepção de que autoestima determina comportamento apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Concepção de que autoestima determina comportamentos apresentados pelos indivíduos, avaliadas criticamente</i> |
| | | <i>Avaliar criticamente concepção de que autoestima determina comportamento apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de identificar função causal na autoestima</i> |
| | Et 3: Baixa autoestima positiva Autoestima negativa | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como comportamento</i> |
| Trecho 14: O que foi apresentado nesta seção é de fundamental importância para o tema do capítulo porque é muito freqüente as pessoas dizerem frases tais como: “ Não escolhe bem seus namorados ”; “ Agüenta os maus tratos da esposa ”; “ Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita ” porque tem baixa auto-estima | | <i>Concepção de que a autoestima determina comportamentos dos indivíduos (Ex.: “Não escolhe bem seus namorados”; “Agüenta os maus tratos da esposa”; “Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita” porque tem baixa auto-estima)</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que produzem autoestima</i> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Trecho 12: Auto-estima não é uma coisa que existe na pessoa e a move ou a faz sentir | <p>Et 3: Autoestima (...) não é uma coisa que move a pessoa/ Et 5: <i>Concepção de autoestima como entidade interna que influencia o comportamento do indivíduo</i></p> <p><i>Metáforas utilizadas na comunidade verbal para explicar comportamentos</i></p> | <p>Et 3 e 4: <i>Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma coisa que move [a pessoa] / Et. 5: Avaliar criticamente concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Concepção de autoestima como uma entidade interna que determina o comportamento dos indivíduos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como entidade interna que determina comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para as medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</i></p> |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 31:</p> <p>O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; “Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó” não é uma frase tão rica quanto “Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas”; “Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida” é mais importante que “Vamos assistir ao jogo na TV?” etc.. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento.</p> | <p>Et 3: Desenvolvimento da autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Identificar contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima</i></p> | <p><i>Contingências de reforçamento que desenvolvem autoestima, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvam autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de a própria pessoa comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam autoestima</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 38: A pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimentos vindo dos outros produzem baixos sentimentos de autoestima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis a perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.</p> | <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Contingências que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pobreza de contingências reforçadoras positivas / Et 5: Acesso deficitário a contingências reforçadoras positivas</p> <p>Et 3: Pobreza de contingências de reconhecimentos vindo dos outros / Et 5: Acesso deficitário a contingências de reforçadoras de reconhecimento social</p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p>Et 4: <i>Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p>Et 4: <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 4: <i>Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem baixa autoestima / Et 5: Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem processo de atribuição de medida negativo sobre o próprio comportamento</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento | | |
|--|--|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Et 3: Sentimentos de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p>Et 3: Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Contingências que influenciam o processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</p> <p>Et 3: Pobreza de contingências reforçadoras positivas / Et 5: Acesso deficitário a contingências reforçadoras positivas</p> <p>Et 3: Pobreza de contingências de reconhecimento vindo dos outros / Et 5: Acesso deficitário a contingências de reforçadoras de reconhecimento social</p> <p>Et 3: Desenvolvimento da autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências que produzem baixos sentimentos de autoestima, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que influenciam o processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento, identificadas</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes do processo de atribuição de medida sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem baixa autoestima / Et 5: Diminuição da probabilidade de se expor a ambientes que produzem processo de atribuição de medida negativo sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de exposição a contextos que desenvolvam atribuição de medida positiva sobre o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de o próprio indivíduo comportar-se de forma a construir contingências que desenvolvam medida positiva sobre o próprio comportamento</i></p> |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Caracterizar autoestima como função de contingências de reforçamento | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”</p> <p>Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p><i>Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinados comportamentos apresentados pelo indivíduo se devem à autoestima</i></p> <p>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: <i>Concepções de que a superação de indivíduos ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Contingências de reforçamento às quais está o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como (...) função de contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna ao indivíduo que determina comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que produzem os sentimentos que o indivíduo apresenta sobre si</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento | | | |
|---|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 27: Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; que, como qualquer outro sentimento, ela é o produto de contingências de reforçamento, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Criação na nasce com autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida</p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Caracterizar autoestima como produto de contingências de reforçamento</p> | <p>Autoestima <i>caracterizada</i> como produto de contingências de reforçamento</p> <p><i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa / Et 5: Aumento da clareza de que o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento é desenvolvido ao longo da vida</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de caracterizar autoestima como um comportamento</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como função de contingências de reforçamento | | |
|---|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p><i>Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinados comportamentos apresentados pelo indivíduo se devem à autoestima</i></p> | | |
| <p><i>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: Concepções de que a superação de dificuldades apresentadas pelos indivíduos ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> | | <p><i>Autoestima caracterizada como função de contingências de reforçamento</i></p> |
| <p><i>Contingências de reforçamento às quais está o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como (...) função de contingências de reforçamento</i></p> | <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade interna ao indivíduo que determina comportamentos</i></p> |
| <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam à medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> |
| <p><i>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que produzem os sentimentos que o indivíduo apresenta sobre si</i></p> |
| <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | | <p><i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa / Et 5: Aumento da clareza de que o repertório de atribuir medida ao seu próprio comportamento é desenvolvido ao longo da vida</i></p> |
| <p><i>Et 3: Criança na nasce com autoestima / Et 5: Clareza de que o repertório comportamental dos indivíduos é desenvolvido ao longo da vida</i></p> | | |
| <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Identificar contingências das quais o comportamento é função | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| | Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | | <i>Contingências das quais o comportamento é função, identificadas</i> |
| | Processo de desenvolvimento comportamentos apresentados pelos indivíduos | <i>Identificar contingências das quais o comportamento é função</i> | <i>Aumento da clareza sobre o processo de desenvolvimento de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | |
| Trecho 11 (reformulado): A descrição das contingências de reforçamento permite identificar o processo de desenvolvimento dos comportamentos e não a causa da autoestima. | Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | <i>Aumento da clareza das variáveis que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> | |
| | <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | | | |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <p>Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> (Ex.: mostrar a nota para o pai)</p> <p>Et 3: Condições corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou ansiedade / Et 5: Condições corporais que produzem sofrimento geradas por reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo (Ex.: medo ou ansiedade)</p> <p>Contingência de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p>Et 3: Comportamentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento / Et 5: Clareza de que os comportamentos são produzidos em função das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> <p><i>Interação do indivíduo com o ambiente</i></p> | <p>Et 3: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é produto / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função</p> | <p>Et 3: <i>Contingências de reforçamento que o comportamento é produto, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que o comportamento é função, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da clareza acerca das variáveis que controlam os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i></p> |
| <p>Trecho 23:</p> <p>Quando ocorre uma contingência de reforçamento, como a do exemplo 2, ao mesmo tempo que ocorre o comportamento de mostrar as notas para o pai, ocorrem mudanças corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou de ansiedade. É impossível separar o comportamento de entregar as notas e os sentimentos de ansiedade, por isso diz-se que os comportamentos e os sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento</p> | | | |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | | |
|--|--|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> (Ex.: mostrar a nota para o pai) | | |
| Et 3: Condições corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou ansiedade / Et 5: Condições corporais que produzem sofrimento geradas por reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo (Ex.: medo ou ansiedade) | | <i>Et 3: Contingências de reforçamento que o comportamento é produto, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que o comportamento é função, identificadas</i> |
| Contingência de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> | Et 3: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é produto / Et 5: Identificar contingências de reforçamento que o comportamento é função | <i>Aumento da clareza acerca das variáveis que controlam os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| Et 3: Comportamentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento / Et 5: Clareza de que os comportamentos são produzidos em função das contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto | | <i>Aumento da probabilidade de prever os comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| <i>Interação do indivíduo com o ambiente</i> | | <i>Aumento da probabilidade de controlar os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| Processo de desenvolvimento comportamentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Aumento da clareza sobre o processo de desenvolvimento de comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| <i>Contingências das quais o comportamento é função</i> | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Interpretar autoestima como um sentimento | | | |
|---|--|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo | <i>Autoestima interpretada como um sentimento</i> | |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam | <i>Interpretar autoestima como um sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade da mente</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| Trecho 8: Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam. | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos ao processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i> | | |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Interpretar autoestima como sentimento | | | |
|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Autoestima interpretada como sentimento</i> |
| | | | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i> |
| | Sentimentos apresentados pelo indivíduo | <i>Interpretar autoestima como sentimento</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam autoestima</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento | | |
| Trecho 1: Os três termos do título [autoestima, autoconfiança responsabilidade] referem se a sentimentos | Et 3: Sentimentos identificados pelo indivíduo sobre si mesmo / Et 5: Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos à medida sobre o próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como produto do comportamento do próprio indivíduo</i> |

Nova versão:

| Comportamento: Interpretar autoestima como um sentimento | | |
|---|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo | | <i>Autoestima interpretada como um sentimento</i> |
| Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam | <i>Interpretar autoestima como um sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade da mente que determina comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> |
| Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos ao processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar autoestima como produto do comportamento do próprio indivíduo</i> |
| Et 3: Termo autoestima / Et 5: <i>Processo de atribuir medida ao indivíduo pelo seu próprio comportamento</i> | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Caracterizar autoestima como sentimento | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 27:</p> <p>Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; que, como qualquer outro sentimento, ela é o produto de contingências de reforçamento, desde que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um sentimento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i></p> <p><i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar condições para o desenvolvimento da autoestima</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um sentimento | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 3 (reformulado):</p> <p>Como conceituar, então, as dificuldades dos clientes expressas pelas frases acima? [“Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...”] Pode-se começar afirmando que a pessoa tem déficits de comportamentos, denominados de comportamentos de autoestima, bem como de sentimentos, rotulados de sentimentos de autoestima</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 3: Sentimentos rotulados de autoestima / Et 5: Sentimentos relativos as medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um sentimento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam as medidas que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade mental do indivíduo</i></p> |

Comportamento duplicado 3)

| Comportamento: Caracterizar autoestima como um termo que se refere a sentimento | | | |
|---|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...” Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinadas dificuldades vivenciadas pelos indivíduos ocorrem devido à autoestima</i></p> <p><i>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: Concepções de que a superação de dificuldades ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> | <p><i>Caracterizar autoestima como um termo que se refere a sentimento</i></p> | <p><i>Autoestima caracterizada como um termo que se refere a sentimento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam a medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> |

Comportamento duplicado 4)

| Comportamento: Interpretar autoestima como um sentimento | | | |
|---|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | |
| | Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo | | <i>Autoestima interpretada como um sentimento</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam | <i>Interpretar autoestima como um sentimento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar autoestima como entidade da mente</i> |
| | Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais da autoestima</i> |
| Trecho 8: Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam. | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo relativos ao processo de atribuir medida sobre o próprio comportamento</i> | | |

Nova versão:

| Comportamento: Caracterizar autoestima como sentimento | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</p> | | <p><i>Autoestima caracterizada como um sentimento</i></p> |
| <p>Et 3: Sentimentos rotulados de autoestima / Et 5: <i>Sentimentos relativos as medidas atribuídas pelo indivíduo ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Autoestima interpretada como instância mental que determina comportamento dos indivíduos</i></p> | | <p><i>Et 3: Aumento da probabilidade de identificar que autoestima pode ser desenvolvida durante a vida da pessoa / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar que a autoestima é função de contingências de reforçamento</i></p> |
| <p>Et 3 e 4: <i>Concepções de que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima / Et 5: Concepções de que determinadas dificuldades vivenciadas pelos indivíduos ocorrem devido à autoestima</i></p> | <p>Caracterizar autoestima como um sentimento</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar condições para o desenvolvimento da autoestima</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como entidade que determina comportamentos</i></p> |
| <p>Et 3: Superação das dificuldades se dará a partir da melhora da autoestima / Et 5: <i>Concepções de que a superação de dificuldades ocorrerá a partir do desenvolvimento da autoestima</i></p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar eventos ambientais que influenciam à medida que o indivíduo atribui ao próprio comportamento</i></p> |
| <p>Et 3: Sentimentos de autoestima não são manifestações da mente do indivíduo / Et 5: Crítica a concepção que considera autoestima como entidade mental do indivíduo</p> | | |

Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais sociais que os desencadeiam

Sentimentos de autoestima (...) são estados corporais associados com eventos ambientais (...) físicos que os desencadeiam

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Nomear o sentimento considerando as reações fisiológicas e o contexto em relação a que o indivíduo se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 7:</p> <p>Há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento. Se os pais observarem, exclusivamente, as reações do seu filho, quer os respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) quer os operantes (o que ela faz e diz), sem conhecerem o contexto em que tais reações ocorrem, não é possível dar nomes ao sentimento com segurança.</p> | <p>Contexto em relação a que a pessoa se comporta</p> <p>Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i></p> <p>Et 3: Reações do indivíduo / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p>Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) / 5: Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo (ex.: batimentos cardíacos, rubor da face)</p> <p>Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Respostas operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente</p> | <p>Et 3 e 4: Nomear o sentimento <i>considerando as reações fisiológicas e o contexto a que a pessoa se comporta</i> / Et 5: Nomear o sentimento <i>considerando as reações fisiológicas e o contexto em relação a que o indivíduo se comporta</i></p> | <p><i>Et 4: Sentimento nomeado considerando as reações fisiológicas e o contexto em que a pessoa se comporta</i> / Et 5: Sentimento nomeado <i>considerando as reações fisiológicas e o contexto em que o indivíduo se comporta</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de nomear adequadamente os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os próprios sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Nomear os próprios sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| | <p>Et 3: Contato <i>do indivíduo</i> com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico / Et 5: Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de viabilizar discriminação de diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> <p>-Contato do indivíduo com uma comunidade verbal que apresenta repertório verbal capaz de representar diferentes fenômenos vivenciados pelo indivíduo</p> | <p>Nomear os próprios sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta</p> | <p><i>Próprios sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que a pessoa se comporta</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar o que produziu o sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |
| <p>Trecho 19: Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.</p> | <p>Sentimentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> | | |

Comportamento duplicado 3)

| Comportamento: Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta | Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|--|---------------------------------------|
| <p>Há várias outras estratégias que os adultos usam para ensinar seu filho a nomear sentimentos. Assim, por exemplo, ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor. Pode dizer mais: “Dói. É uma agulhada. Agulha causa dor aguda”. Com essas informações, a criança pode, futuramente, generalizar essa aprendizagem e dizer ao médico “Sinto umas agulhadas na minha barriga.”, querendo dizer: “As dores que sinto no abdômen assemelham-se às dores provocadas por uma agulhada”. Ou ainda, metaforicamente, pode dizer quando perde um ente querido: “Isso dói muito. É como uma punhalada” (a perda não produz exatamente as sensações corporais, ou seja, as dores produzidas por um punhal, mas as sensações corporais que a pessoa sente no momento da perda equivalem às produzidas por uma punhalada). Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada”</p> | <p>Práticas verbais da comunidade verbal que o indivíduo vive</p> <p><i>Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos</i> (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)</p> <p>Metáforas utilizadas pela comunidade verbal</p> <p><i>Observação de outras pessoas relatando sentimentos</i></p> <p>Et 3: Sensações corporais / Et 5: Reações fisiológicas vivenciadas pelo indivíduo</p> <p><i>Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo</i></p> <p><i>Indivíduos próximos fornecendo tatos sobre os sentimentos do indivíduo</i> (Ex.:</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> | <p><i>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por reações fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciarão o sentimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> | |

Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada)

Comportamento duplicado 4)

Comportamento: Nomear sentimentos considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 21: Para ensinar seus membros (filhos, parentes, amigos etc.) a nomear os sentimentos, a comunidade verbal (pais, professores, amigos etc.) precisa de algumas evidências do que ocorre com eles, a fim de poder, então, usar as palavras mais adequadas</p> | <p><i>Metáforas que representam sentimentos</i> Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> <i>Interação com membros da comunidade verbal</i></p> | <p>Et 3 e 4: Nomear sentimentos <i>considerando as evidências do que ocorre com eles / Et 5: Nomear sentimentos considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</i></p> | <p><i>Et 4: Sentimentos nomeados considerando as evidências do que ocorre com os indivíduos / Et 5: Sentimento nomeado considerando a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</i> <i>Aumento da probabilidade do uso de palavras mais adequadas para nomear de sentimentos</i> <i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |

Comportamento duplicado 5)

| Comportamento: Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 26: Deve-se concluir que as pessoas não nascem com autoestima, nem com autoconfiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.</p> | <p>Et 3: As pessoas não nascem com autoestima / Et 5: Clareza de que a autoestima é produzida por contingências de reforçamento</p> | <p>Nomear sentimentos com base nos estados corporais produzidos fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</p> | <p><i>Sentimentos nomeados com base nos estados corporais produzidos por respostas fisiológicas e contexto atual em que o indivíduo se comporta</i></p> |
| | <p>Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</p> | <p>Et 5: Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear sentimentos</p> | <p>Aumento da clareza sobre os próprios sentimentos</p> |
| | <p>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |

Comportamento duplicado 6)

Comportamento: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| <p>Trecho 16: Assim, se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Desta forma, será uma criança com um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que foi ensinada a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais: quando está afastado de uma pessoa querida por um tempo longo, sente saudade (e não “tá cafuzo”); quando prevê que algo ruim pode lhe acontecer, está ansioso (e não “tá cafuzo”); quando esperava um gesto de aprovação ou carinho de alguém, que lhe negou um e outro, sente-se magoado (e não “tá cafuzo”); quando fez algo que considera errado, que pode decepcionar alguém querido, sente-se culpado (e não “tá cafuzo”) etc</p> | <p>Et 3: Estados corporais / Et 5: Reações fisiológicas apresentada pelos indivíduos</p> <p><i>História de aprendizagem sobre sentimentos</i> (Ex.: se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes)</p> <p>Condições ambientais diferentes vivenciadas pelos indivíduos</p> <p>Et 3: Palavras para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Palavras usadas para se referir aos sentimentos vivenciados pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais / Et 5: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> <p><i>Aumento de clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o ambiente ao qual o próprio indivíduo se expõe</i></p> | <p>Et 3: Diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais, nomeados / Et 5: Percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, nomeados</p> <p><i>Aumento de clareza sobre os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o ambiente ao qual o próprio indivíduo se expõe</i></p> |

Nova versão:

Comportamento: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|
| <p>Et 3: Estados corporais / Et 5: Reações fisiológicas apresentada pelos indivíduos</p> <p><i>História de aprendizagem sobre sentimentos</i> (Ex.: se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes)</p> | <p>Et 3: Nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais</p> <p>/ Et 5: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p>Et 3: Diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais, nomeados / Et 5: Percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam, nomeados</p> <p><i>Aumento de clareza sobre os sentimentos</i></p> |
| <p>Condições ambientais diferentes vivenciadas pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais</p> <p>/ Et 5: Nomear a percepção do indivíduo acerca da relação entre estados corporais produzidos por reações fisiológicas com eventos ambientais que os desencadearam</p> | <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sentimentos</i></p> |
| <p>Et 3: Palavras para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes / Et 5: Palavras usadas para se referir aos sentimentos vivenciados pelos indivíduos</p> | | <p><i>Aumento da clareza sobre o ambiente ao qual o próprio indivíduo se expõe</i></p> |
| <p>Et 3: As pessoas não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos (autoestima, autoconfiança e responsabilidade) / Et 5: Clareza de que os indivíduos são ensinados pela comunidade verbal a identificar e nomear sentimentos</p> | | <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de comunicar os sentimentos</i></p> |
| <p>Práticas verbais da comunidade verbal que o indivíduo vive</p> | | <p><i>Aumento da probabilidade do uso de palavras mais adequadas para nomear de sentimentos</i></p> |

Modelo da comunidade verbal sobre sentimentos (Ex.: ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “dói” e a criança aprende o que é sentir dor”)

Metáforas utilizadas pela comunidade verbal

Observação de outras pessoas relatando sentimentos

Dores sentidas anteriormente pelo indivíduo

Indivíduos próximos fornecendo fatos sobre os sentimentos do indivíduo (Ex.: Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “Não foi nada)

Et 3: Respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) / 5: Respostas respondentes apresentadas pelo indivíduo (ex.: batimentos cardíacos, rubor da face)

Et 3: Operantes (o que ela faz e diz) / Et 5: Respostas operantes apresentadas pelo indivíduo a partir da interação com o ambiente

Aumento da probabilidade de entendimento da comunidade verbal sobre os sentimentos do indivíduo

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | | |
|--|--|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduos</i> | <i>Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Sentimento caracterizado um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes do sentimento</i> |
| Trecho 20: Sentimento não causa comportamento | Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i> |

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|---|
| <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc. Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável.</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surgem de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> | <p><i>Sentimento caracterizado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> |

Suposição de que a raiva [*ou
outros sentimentos*] (...), não é
controlável

Nova versão:

| Comportamento: Caracterizar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i> | | |
| Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i> | | |
| A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais | | <i>Sentimento caracterizado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> |
| Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente | | <i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i> |
| Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i> | <i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i> <i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i> |
| Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i> |
| Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível | | |
| Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é controlável | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Avaliar que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | | |
|---|---|---|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 1:</p> <p>O terapeuta muitas vezes se vê inclinado a afirmar que determinadas dificuldades do cliente se devem à baixa autoestima. Como consequência de tal concepção, então, a superação das dificuldades se dará a partir da melhora na autoestima. Assim, são comuns frases tais como: “Você suporta o desdém de Felipe porque tem baixa autoestima”; “Você nem sequer tenta melhorar sua vida afetiva porque tem baixa autoestima”; “Você não encontra ninguém com quem possa se relacionar afetivamente porque tem baixa autoestima...” Todas as frases estão conceitualmente erradas. Autoestima é um termo que se refere a sentimento e, como tal, ela é função de contingências de reforçamento (Guilhardi, 2002) e sentimento não causa comportamento (Skinner, 1991, 1993)</p> | | | |
| | | | <p><i>Avaliação de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i></p> |
| | | <p><i>Et 4: Avaliar que sentimentos não causam comportamentos /</i></p> <p><i>Et 5: Avaliar que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</i></p> | |
| | <p>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</p> | | <p><i>Aumento da clareza de que sentimentos não causam comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</i></p> |
| | <p>Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Relação entre sentimentos e as contingências de reforçamento a que indivíduo está exposto</p> | | <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar que agiu em determinado contexto devido aos próprios sentimentos</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Sentimento caracterizado como resultado de contingências de reforçamento</i> |
| | <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento</i> | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i> |
| | <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | | |
| Trecho 20: Sentimento não causa comportamento | Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o sentimento</i> |

Nova versão:

Comportamento: Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| <i>Sentimentos apresentados pelo indivíduo</i> <i>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</i> | <i>Caracterizar sentimento como resultado de contingências de reforçamento</i> | <i>Sentimento caracterizado como resultado de contingências de reforçamento</i> |
| | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimento como causa de comportamento</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para o sentimento</i> |
| Et 3: Sentimento não causa comportamento / Et 5: Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</i> |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo</i> acerca de suas experiências vivenciadas</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar o que viu <i>no ambiente / Et 5: Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe</i></p> | <p><i>Et 4: Situações vistas pelo indivíduo relacionadas / Et 5: Características do ambiente que o indivíduo se expõe, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar características do ambiente em que se comporta | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 47 (reformulado):</p> <p>Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais desenvolvido será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo e sobre ela mesma.</p> | <p>Et 3: Comunidade verbal estimular a criança / Et 5: Estímulo da comunidade verbal para desenvolver comportamento verbal dos indivíduos</p> <p>Comportamento verbal <i>apresentado pelos indivíduos</i></p> | <p>Et 3: Saber mais sobre o mundo externo / Et 5: Identificar características do ambiente em que se comporta</p> | <p><i>Et 3 e 4: Aumento de probabilidade sobre o mundo externo / Et 5: Características do ambiente em que se comporta, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciaram comportamentos apresentados pelo indivíduo</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar características do ambiente em que se comporta | | |
|---|--|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre</i> o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de suas experiências vivenciadas | Et 3: Relatar o que viu no ambiente / Et 5: Identificar características do ambiente que o indivíduo se expõe | Et 4: Situações vistas pelo indivíduo relatadas / Et 5: Características do ambiente que o indivíduo se expõe, identificadas |
| <i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i> | | Aumento da probabilidade de clareza sobre o ambiente |
| Et 3: Comunidade verbal estimular a criança / Et 5: Estímulo da comunidade verbal para desenvolver comportamento verbal dos indivíduos | | Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciaram comportamentos apresentados pelo indivíduo |
| Comportamento verbal <i>apresentado pelos indivíduos</i> | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Identificar os próprios comportamentos apresentados | | | | |
|--|--|--|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| <p>Trecho 46:</p> <p>Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc.</p> | <p>Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo sobre o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo</i> acerca de comportamentos apresentados</p> <p><i>Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo</i></p> | <p>Et 3: Relatar (...) o que fez / Et 5: Identificar os próprios comportamentos apresentados</p> | <p><i>Et 4: Ações do indivíduo relatadas / Et 5: Próprios comportamentos apresentados, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> | |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar comportamentos apresentados por si próprio | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 24:</p> <p>Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda. Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.</p> | <p>Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i></p> <p><i>Interação do indivíduo com o meio</i></p> | <p><i>Et 4: Identificar comportamento-sentimento / comportamento-sentimento /</i></p> <p><i>Et 5: Identificar comportamentos apresentados por si próprio</i></p> | <p><i>Et 4: Comportamento-sentimento identificado / Et 5: Comportamentos apresentados por si próprio, identificados</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> |

Nova versão:

Comportamento: Identificar os próprios comportamentos apresentados

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|---|
| | Et 3 e 4: Perguntas <i>ao indivíduo</i> sobre o que viu / Et 5: Perguntas da comunidade verbal ao indivíduo acerca de comportamentos apresentados | Et 3: Relatar (...) o que fez / Et 5: Identificar os próprios comportamentos apresentados | <i>Et 4: Ações do indivíduo relatadas / Et 5: Próprios comportamentos apresentados, identificados</i> |
| | Demonstração de interesse da comunidade verbal sobre situações vivenciadas pelo indivíduo | | <i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i> |
| | Comportamentos apresentados <i>pelos indivíduos</i> | | |
| | Contingências de reforçamento <i>que o indivíduo está exposto</i> | | |
| | <i>Interação do indivíduo com o meio</i> | | |
| Trecho 46: Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornado-os mais precisos , pois assim a criança aprenderá a escrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc. | | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Apresentar comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio | | | |
|--|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 32:</p> <p>O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: “Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”; “Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência) Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama.</p> | <p>Reconhecimento do outro <i>realizado por algum indivíduo da comunidade verbal</i></p> <p><i>Autoconhecimento</i></p> | <p>Et 3: Emitir comportamentos que é capaz de produzir consequências reforçadoras /Et 5: Apresentar comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio</p> | <p><i>Et 4: Comportamentos que é capaz de produzir consequências reforçadoras emitidos/ Et 5: Comportamentos que produzem consequências reforçadoras para si próprio, apresentados</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de dependência de outras pessoas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos | | | |
|---|---|---|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 10:</p> <p>A pessoa que tem autoestima elevada não se sente refém do outro e não se comporta sob controle do outro, mas sim sob controle daquilo que lhe é positivamente reforçador (ela produz o reforço) e daquilo que lhe é reforçador negativo (evita, ameniza ou remove o evento aversivo). A pessoa com boa autoestima é capaz de produzir reforços naturais (aqueles que são produzidos exclusivamente pelo comportamento emitido, sem necessidade de consequências sociais arbitrárias... Assim, o comportamento de abrir uma porta é mantido pela consequência natural de produzir livre acesso a outro compartimento; erguer-se na ponta dos pés para alcançar um objeto é reforçado pela posse do objeto; enxugar-se com uma toalha é reforçado pela consequência de sentir o corpo seco etc.), de tal maneira que uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas. Convive, enfim, harmonicamente em contextos de solidão!</p> | <p>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5:</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> | <p>Et 3 e 4: Produzir os estímulos reforçadores para seus comportamentos/ Et 5: Apresentar estímulos reforçadores para os próprios comportamentos</p> | <p>Et 4: Indivíduo sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / Et 5: Comportamentos que produzem estímulos positivamente reforçadores para os próprios comportamentos, apresentados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a produzir reforçadores naturais para o próprio comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p>Et 3 e 4: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle do outro / Et 5: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle apenas de aprovação social</p> |

Estímulo positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo

Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo

Diminuição da probabilidade de comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social

Et 3: Uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de comportamentos continuarem a ser apresentados mesmo que na ausência de outros indivíduos

Nova versão:

Comportamento: Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|
| <p>Et 3: Autoestima elevada/ Et 5:</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma positiva</p> <p>Atribuição de medida ao próprio comportamento de forma negativa</p> <p>Et 3: Não se sente refém do outro / Et 5: Grau de controle de estímulos reforçadores positivos e negativos sobre seu próprio comportamento</p> <p>Grau de controle da aprovação social sobre seu próprio comportamento</p> <p>Et 5: Não se comporta sob controle do outro</p> <p><i>Estímulo</i> positivamente reforçador para o comportamento do indivíduo</p> <p>Reforços naturais produzidos pelo comportamento do indivíduo</p> <p>Et 3: O que é capaz de fazer / Et 5: Repertório comportamental do indivíduo</p> | <p>Et 3 e 4: Produzir os estímulos reforçadores para seus comportamentos/ Et 5: Apresentar comportamentos que produzam estímulos reforçadores para os próprios comportamentos</p> | <p>Et 4: <i>Indivíduo</i> sob controle daquilo que é positivamente reforçador (ela produz o reforço) / Et 5: Comportamentos que produzam estímulos positivamente reforçadores para os próprios comportamentos, apresentados</p> <p><i>Aumento da probabilidade de se comportar de forma a</i> produzir reforçadores naturais para o próprio comportamento</p> <p><i>Aumento da probabilidade de autoconhecimento</i></p> <p>Et 3 e 4: <i>Diminuição da probabilidade de se</i> comportar sob controle do outro / Et 5: Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle apenas de aprovação social</p> <p><i>Diminuição da probabilidade de</i> comportar-se de forma conveniente ao determinado contexto social</p> <p>Et 3: Uma gama ampla de seu repertório comportamental é mantida na ausência de outras pessoas / Et 5: Aumento da probabilidade de</p> |

Consequências reforçadoras disponíveis no contexto em que o indivíduo se comporta

comportamentos continuarem a ser apresentados mesmo que na ausência de outros indivíduos

Aumento da probabilidade de se expor em diferentes contextos

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Sentimentos apresentados pelo indivíduo

Et 4: Critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para se autoavaliar, flexibilizados / Critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados

Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento

Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “adequado” ou “inadequado” para atribuir medida ao próprio comportamento

Trecho 36:

Outra estratégia importante para **desenvolver sentimentos de auto-estima** é os pais se conscientizarem de que precisam **flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado”** e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas.

Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”

Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras

Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “errado”

Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|--|
| | Sentimentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> | | <i>Et 4: Critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar, flexibilizados / Et 5: Critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</i> |
| | <i>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento</i> | <i>Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento</i> | <i>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de sentimentos de autoestima</i> |
| Trecho 36: Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado” , “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras para a criança, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas. | <i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i> <i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i> |

Nova versão:

| Comportamento: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Sentimentos apresentados pelo indivíduo | | <i>Et 4: Critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar, flexibilizados / Et 5: Critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento, flexibilizados</i> |
| Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao seu próprio comportamento | Et 3 e 4: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para se autoavaliar / Et 5: Flexibilizar critérios do que é “certo” ou “errado” para atribuir medida ao próprio comportamento | <i>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de sentimentos de autoestima</i> |
| <i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “certo”</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de se comportar sob controle de regras</i> |
| <i>Critérios atribuídos ao indivíduo para o que é considerado “errado”</i> | | <i>Aumento da probabilidade de ficar sensível as contingências atuais</i> |

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Avaliar criticamente atribuição aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| | Sentimentos / Et. 5: Sentimentos apresentados por diferentes indivíduos Pessoa tende a atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos / Et. 5: Hábito, considerando a aprendizagem com a comunidade verbal, de atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos Sequência temporal <i>entre sentimentos e comportamentos</i> | <i>Avaliar criticamente</i> atribuição aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos | <i>Atribuição aos sentimentos a propriedade de causar comportamentos, avaliado criticamente</i> <i>Diminuição da probabilidade de identificar de sentimentos (incluindo autoestima) como causa de comportamentos</i> <i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos por meio de outras variáveis que não os próprios sentimentos</i> |

Mas, por que uma pessoa tende a atribuir aos sentimentos a propriedade de causa de comportamentos? A mera sequência temporal não é razão suficiente

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|---|
| <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc. Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...) surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepções de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surge espontaneamente</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...) surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental</p> <p>Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível</p> | <p><i>Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Avaliar criticamente função causal atribuída aos comportamentos</i></p> | <p><i>Função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos, avaliada criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos com função causal para os comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é previsível</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é controlável</i></p> |

Suposição de que a raiva [*ou
outros sentimentos*] (...), não é
controlável

Nova versão:

Comportamento: Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|--|
| Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i> | | |
| Concepções de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i> | | <i>Função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos, avaliada criticamente</i> |
| A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais | | <i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos com função causal para os comportamentos</i> |
| Suposição de que a raiva [<i>ou outros sentimentos</i>] surge espontaneamente | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais que influenciam os sentimentos</i> |
| Suposição de que a raiva [<i>ou outros sentimentos</i>] (...) surge de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental | <i>Avaliar criticamente função causal atribuída aos sentimentos sobre os comportamentos</i> | |
| Suposição de que a raiva [<i>ou outros sentimentos</i>] (...), não é previsível | | <i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é previsível</i> |
| Suposição de que a raiva [<i>ou outros sentimentos</i>] (...), não é controlável | | <i>Diminuição da probabilidade de assumir que sentimento não é controlável</i> |

Sequência temporal *entre sentimentos e comportamentos*

Sentimentos apresentados pelos indivíduos

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Avaliar criticamente concepções de sentimento como causa de comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|---|
| <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et 5: Eventos que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p>Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>-Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Confusão do que sentimos como causa [dos comportamentos] / Et 5: Clareza de que os sentimentos são produtos de contingências de reforçamento</p> <p>Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos</p> <p><i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i></p> <p>Et 3: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et 5: Eventos que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos</p> | <p><i>Avaliar criticamente concepções de sentimento como causa de comportamentos</i></p> <p><i>Avaliar criticamente concepções de sentimento como causa de comportamentos</i></p> | <p><i>Concepções de sentimento como causa de comportamentos, avaliadas criticamente</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar sentimento como causa de comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que determinam o comportamento</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos</i></p> <p><i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos</i></p> |
| <p>Trecho 6:</p> <p>Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu (talvez alguém a quem amávamos tenha morrido). É fácil confundir o que sentimos como causa, porque nós o sentimos enquanto estamos nos comportando (ou mesmo antes de nos comportarmos), mas os eventos que são responsáveis pelo que fazemos (e portanto pelo que sentimos) permanecem num passado realmente distante. A Análise Experimental do Comportamento favorece a nossa compreensão dos sentimentos por esclarecer os papéis dos ambientes passado e presente.” (Skinner, 1991, p.15)</p> | | | |

Clareza da influência dos papéis dos ambientes passado e presente sobre o comportamento do indivíduo

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| <p>Trecho 2:</p> <p>“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intensamente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas. Afinal de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).</p> | <p>Et 3: Incitamento antecedente não é facilmente reconhecido / Et 5: Baixa clareza dos estímulos antecedentes</p> <p>Et 3: Provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida / Et 5: Atribuição das reações fisiológicas como causa dos comportamentos</p> | <p><i>Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos</i></p> | <p><i>Motivo pelo qual se atribui às reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos, avaliado</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para as condições ambientais</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos | | |
|--|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Et 3: Incitamento antecedente não é facilmente reconhecido / Et 5: Baixa clareza dos estímulos antecedentes | | |
| Et 3: Provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida / Et 5: Atribuição das reações fisiológicas como causa dos comportamentos | | <i>Motivo pelo qual se atribui às reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos, avaliado</i> |
| Et 3: Não choramos porque estamos tristes, nem sentimos tristeza porque choramos; choramos e sentimos tristeza porque alguma coisa aconteceu / Et 5: Clareza de que comportamentos são produtos de contingências de reforçamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para o comportamento</i> |
| -Clareza de que sentimentos são produtos de contingências de reforçamento | <i>Avaliar motivo pelo qual se atribui as reações fisiológicas o papel de causas dos próprios comportamentos</i> | <i>Diminuição da probabilidade de atribuir função causal para as condições ambientais</i> |
| Et 3: Sentimos enquanto estamos nos comportando / Et 5: Clareza que os sentimentos ocorrem em conjunto com os comportamentos | | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificar papéis do ambiente passado / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente passado para apresentação dos próprios comportamentos</i> |
| <i>Sentimentos apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Et 3 e 4: Aumento da probabilidade de identificação dos papéis do (...) ambiente presente / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar função do ambiente presente para apresentação dos próprios comportamentos</i> |
| Et 3: Eventos que são responsáveis pelo que fazemos / Et 5: Eventos que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | |
| <i>Clareza da influência dos papéis dos ambientes passado e presente sobre o comportamento do indivíduo</i> | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 8: No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes do controle.</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo ao próprio comportamento</i> <i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Et 3: Avaliar contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima, avaliadas / Et 5: Contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento, avaliado</i> <i>Aumento da probabilidade de evitar expor-se a contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i> <i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |
| <p>Trecho 8: No contexto familiar de Márcia, as contingências de reforçamento não propiciam o desenvolvimento de autoestima, uma vez que a atenção que recebe do meio social é sistematicamente contingente a desempenho esperado, arbitrariamente definido como desejado pelos agentes do controle.</p> | <p><i>Et 4: Autoestima / Et 5: Medida atribuída pelo indivíduo ao próprio comportamento</i> <i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p><i>Et 3: Avaliar contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Avaliar contingências de reforçamento que dificultam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|--|---|--|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> | | | <p><i>Contingências coercitivas que influenciam a atribuição negativa de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</i></p> |
| <p>Trecho 29:</p> <p>Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.</p> | <p>Et 4: <i>Autoestima</i> / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</i></p> | <p><i>Et 3 e 4: Identificar contingências coercitivas que diminuem a autoestima / Et 5: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento</i></p> | <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de previsão sobre o comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|--|
| | <p>Et 4: <i>Autoestima</i> / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p><i>Contingências coercitivas que o indivíduo está exposto</i> (Ex.: pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela. Cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho)</p> <p><i>Contingências de reforçamento que o indivíduo está exposto</i></p> | <p>Et 3 e 4: <i>Identificar</i> contingências coercitivas que diminuem a autoestima / Et 5: Identificar contingências coercitivas que influenciam de forma negativa a atribuição de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento</p> | <p><i>Contingências coercitivas que influenciam a atribuição negativa de medida que o indivíduo faz ao próprio comportamento, identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controle sobre o comportamento</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de previsão sobre o comportamento</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de exposição a contextos que produzem baixa autoestima</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de evitar expor-se a contingências de reforçamento que não propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento de autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de identificar contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento</i></p> |

Et 4: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento da autoestima / Et 5: Aumento da probabilidade de se expor a contingências de reforçamento que propiciam o desenvolvimento do processo de atribuir medida ao próprio comportamento

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos consequentes (SC)

Et 4: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas

Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos

Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos

Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos

Trecho 10:

A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos

Comportamentos apresentados pelos indivíduos

Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos apresentados pelos indivíduos

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Descrever contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos identificados</i> |
| | | | <i>Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos</i> |
| | | Descrever contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios</i> |
| | Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos</i> |
| | Comportamentos apresentados pelos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos</i> |

Trecho 10:
A criteriosa identificação e descrição das contingências de reforçamento, que modelaram e selecionaram tais comportamentos, sugerem a origem e manutenção dos mesmos

Nova versão:

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos apresentados pelos indivíduos | | |
|---|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | <i>Et 4: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos, identificadas / Et 5: Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos apresentados pelos indivíduos, identificadas</i> |
| Contingências de reforçamento que selecionaram comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | | <i>Aumento da clareza sobre o que mantêm os próprios comportamentos</i> |
| Comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | Identificar contingências de reforçamento que selecionaram os comportamentos <i>apresentados pelos indivíduos</i> | <i>Aumento da probabilidade de identificar a origem dos comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de identificar o que mantêm os comportamentos apresentados pelos indivíduos</i> |
| | | <i>Aumento da probabilidade de exposição a condições para desenvolvimento de novos repertórios</i> |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Avaliar o termo autoestima | | | |
|---|--|-----------------------------------|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 13: [Autoestima] É um conceito inventado e empregado – com exagerada frequência e dotada de poderes mágicos–, pela comunidade verbal.</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento</p> <p>Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal</p> <p>-Termo autoestima empregado com alta frequência para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos</p> | <p>Avaliar o termo autoestima</p> | <p><i>Termo autoestima avaliado</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de considerar termo autoestima como descrição de classe de comportamento</i></p> |
| | <p>Et 5: Termo autoestima (...) dotado de poderes mágicos pela comunidade verbal</p> | | |

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Avaliar a quais comportamentos o termo autoestima se refere | | | |
|---|---|--|--|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Comportamentos que o termo autoestima se refere, avaliado</i> |
| | | | <i>Aumento da probabilidade de identificar comportamentos que compõem a classe geral "estimar-se"</i> |
| | | <i>Avaliar a quais comportamentos o termo autoestima se refere</i> | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| | Et 3: Termo autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | |
| | <i>Comunidade verbal que apresenta tradições mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| Trecho 14: [Autoestima] É um termo instalado e mantido pela comunidade verbal. | | | |

Comportamento duplicado 3)

| Comportamento: Caracterizar comportamentos que são rotulados como de autoestima | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Trecho 7:</p> <p>Comportamentos que poderiam ser rotulados como de autoestima são aqueles que, ao serem emitidos, produzem reforços positivos sociais generalizados para quem os emite, e que minimizam, pospõem ou eliminam reforços negativos (eventos aversivos) sociais generalizados.</p> <p>A emissão de comportamentos dentro das duas classes comportamentais apontadas é acompanhada de sentimentos de bem-estar (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento positivo) e de alívio (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento negativo), sem a presença de sentimentos de culpa, de medo, de arrependimento etc. (e demais sentimentos produzidos por contingências de reforçamento coercitivas). A pessoa dotada de repertório e sentimentos de autoestima se descreve como tendo feito o que precisava ser feito e se sente em paz com seus sentimentos, mesmo quando há sentimentos de dor (a vida é um processo difícil que envolve necessariamente sofrimento), pois a pessoa tem consciência de que a dor imediata é passageira e precisa ser enfrentada no momento, a fim de evitar que se transforme em dor crônica, eventualmente mais destrutiva no futuro. Viver sem sofrer é utopia; viver cronicamente em sofrimento é opção desastrosa!</p> | <p>Et 3: Autoestima / Et 5: Medidas atribuídas pelo indivíduo ao seu próprio comportamento</p> <p>Et 3: Comportamentos que são rotulados como de autoestima / Et 5: Comportamentos apresentados pelos indivíduos rotulados como autoestima</p> | <p><i>Caracterizar comportamentos que são rotulados como de autoestima</i></p> | <p><i>Comportamentos que são rotulados como de autoestima, caracterizados</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre o que comunidade verbal identifica como autoestima</i></p> <p><i>Aumento da clareza sobre a comportamentos que compõem a classe geral “estimar-se”</i></p> |

Comportamento duplicado 4)

| Comportamento: Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | | | <i>Comportamento que constituem a classe de comportamentos estimar-se, identificados</i> |
| | Termo autoestima usado sob controle de comportamentos (...) apresentados <i>por indivíduos</i> | <i>Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se</i> | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como instância interna ao indivíduo</i> |
| Trecho 7: | | | |
| Note que o termo auto-estima, usado sob controle dos comportamentos e sentimentos apresentados, categoriza a pessoa e sintetiza, num único termo, uma classe de comportamentos e nenhuma instância, porém, explica os comportamentos e sentimentos aos quais o termo se refere. | Termo autoestima usado sob controle de (...) sentimentos apresentados <i>por indivíduos</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos rotulados de "autoestima."</i> |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se | | |
|--|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Termo autoestima usado sob controle de comportamentos (...) apresentados <i>por indivíduos</i> | | <i>Comportamento que constituem a classe de comportamentos estimar-se, identificados</i> |
| Termo autoestima usado sob controle de (...) sentimentos apresentados <i>por indivíduos</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de considerar autoestima como instância interna ao indivíduo</i> |
| Et 3: Autoestima / Et 5: Processo de atribuir medida ao próprio comportamento | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes ambientais para os comportamentos rotulados de "autoestima"</i> |
| Et 3: Termo autoestima inventado e empregado com exagerada frequência / Et 5: Termo autoestima inventado pela comunidade verbal | <i>Identificar comportamentos que constituem a classe de comportamentos estimar-se</i> | <i>Diminuição da probabilidade de identificar autoestima como instância mental que causa comportamentos</i> |
| -Termo autoestima empregado com alta frequência para se referir a uma instância mental que determina comportamento dos indivíduos | | <i>Aumento da probabilidade de crítica sobre utilizar o termo autoestima para explicação de comportamentos</i> |
| <i>Comunidade verbal que apresenta tradição mentalista para identificar determinantes do comportamento</i> | | <i>Diminuição da probabilidade de utilizar o termo autoestima para explicar comportamentos</i> |
| Et 3: Comportamentos que são rotulados como de autoestima / Et 5: Comportamentos apresentados pelos indivíduos rotulados como autoestima | | |

Comportamento duplicado 1)

| Comportamento: Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|---|---|
| <p>Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação</p> <p>Trecho 11:</p> <p>É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função causal ou explicativa. Assim, bateu no colega de classe porque estava com raiva dele; fugiu correndo porque estava com medo; fala o tempo todo da namorada porque sente saudade dela etc. Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável.</p> | <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função causal <i>sobre os comportamentos</i></p> <p>Concepção de que os sentimentos têm uma função (...) explicativa <i>para os comportamentos</i></p> <p>A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais</p> | <p><i>Caracterizar sentimentos como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> | <p><i>Sentimento caracterizado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de prever os sentimentos</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de controlar os sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função causal sobre os comportamentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de caracterizar sentimento com função explicativa para os comportamentos</i></p> |

Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é controlável

Comportamento duplicado 2)

Comportamento: Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer

| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|--|
| <p>Muita gente imagina que os sentimentos são fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente. Assim, segundo essa concepção, se algum fato provoca uma irritação na pessoa, a raiva, até então acomodada, aparece através de gestos de agressividade, palavras rudes etc. Da mesma maneira, se alguém perde uma pessoa querida, a tristeza, até então silenciosa em seu ninho mental, aparece e se mostra na forma de choro, lembranças dos momentos vividos com a pessoa amada etc.</p> | <p>Sentimentos interpretados como fenômenos mentais</p> <p>Sentimentos interpretados como fenômenos (...) abstratos</p> <p>Et 3: Sentimentos interpretados como fenômenos (...) que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente / Et 5: Sentimentos interpretados como fenômenos internos e pertencentes a mente humana e que, às vezes, são expressos publicamente</p> | <p><i>Avaliar sentimento como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> | <p><i>Sentimento avaliado como um tipo de interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse fazer</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos sentimentos</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos mentais</i></p> <p><i>Diminuição da probabilidade de avaliar sentimentos como fenômenos que causam comportamentos</i></p> |
| | <p><i>Noção de comportamento</i></p> | | |

Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] surgem de forma aleatória como função intrínseca da dinâmica mental

Suposição de que a raiva [ou outros sentimentos] (...), não é previsível

Comportamento duplicado 1)

Comportamento: Discriminar as reações fisiológicas que o próprio indivíduo apresenta

Classe de estímulos consequentes (SC)

Classe de respostas (R)

Classe de estímulos antecedentes (SD)

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação

Trecho 2:

“Uma pessoa colérica por ter pulso rápido e rosto afogueado; seu comportamento pode focalizar-se intencionalmente no objeto de sua cólera e não ser controlado por outros traços do ambiente; ela pode revelar forte tendência de fazer mal a esse objeto (‘Eu seria capaz de matá-lo’) ou, então, de fato causar-lhe dano. **Pode sentir grande parte da condição de seu corpo nesse momento e considerá-la como uma causa de seu comportamento, mas ela é, de fato, parte do efeito para o qual se procura uma causa. Tanto o comportamento como as condições colaterais sentidas precisam ser explicadas.** A final de contas, por que a pessoa agiu e se sentiu irada?” “Quando um incitamento antecedente não é facilmente reconhecido, provavelmente se atribuirá papel mais importante à condição sentida. Uma pessoa que esteja irada ‘sem saber por que’, com maior probabilidade, atribuirá seu comportamento a seus sentimentos. Parece não haver nada mais a que atribuí-lo.” (Skinner, 1993, pp. 136-137).

Et 3 e 4: Condições corporais que a própria pessoa apresenta explicadas / Et 5: Reações fisiológicas que a própria pessoa apresenta, discriminadas

Et 3: Explicar as condições colaterais que a própria pessoa apresenta / Et 5: Discriminar as reações fisiológicas que o próprio indivíduo apresenta

Et 3: Condições colaterais / Et 5: Reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo

Comportamentos apresentados pelo indivíduo

Aumento da probabilidade de identificar os determinantes dos próprios comportamentos

Comportamento duplicado 2)

| Comportamento: Identificar as próprias reações fisiológicas | | | |
|--|--|--|---|
| Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação | Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: “Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção” (excesso de racionalidade); “Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos” (excesso de responsabilidade); “Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar” (falta de autoconfiança); “Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio” (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.</p> | <p>Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i></p> <p>Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Et 5: Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> <p>Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida</p> | <p>Et 3: Detectar sinais do corpo/ Et 5: <i>Identificar as próprias reações fisiológicas</i></p> | <p><i>Sinais do corpo detectados/ Et 5: Próprias reações fisiológicas identificadas</i></p> <p><i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas e sentimentos</i></p> <p><i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sinais do corpo detectados/ Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as próprias reações fisiológicas</i></p> |

Nova versão:

| Comportamento: Identificar as próprias reações fisiológicas | | | |
|---|---|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| Et 3: Não há sentimento sem manifestação corporal / Et 5: <i>Clareza de que as reações fisiológicas são componentes dos sentimentos</i> | | | <i>Sinais do corpo detectados/ Et 5: Próprias reações fisiológicas identificadas</i> |
| Et 3: As pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo / Et 5: Clareza de que os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que as cerca para <i>identificar as próprias reações fisiológicas</i> | Et 3: Detectar sinais do corpo/ Et 5: <i>Identificar as próprias reações fisiológicas</i> | <i>Aumento da probabilidade de relacionar reações fisiológicas e sentimentos</i> | |
| Et 5: A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente, tem que ser aprendida | | <i>Et 4: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os sinais do corpo detectados/ Et 5: Aumento da probabilidade de identificar determinantes para as próprias reações fisiológicas</i> | |
| Et 3: Condições colaterais / Et 5: <i>Reações fisiológicas sentidas pelo indivíduo</i> | | <i>Aumento da probabilidade de identificar determinantes para os próprios comportamentos</i> | |
| Comportamentos <i>apresentados pelo indivíduo</i> | | | |

Apêndice F.

Neste apêndice são apresentados os comportamentos que foram propostos a partir da decomposição realizada no estudo de caracterização da classe geral de comportamento “avaliar-se”.

| Comportamento: Caracterizar metáfora | |
|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) Metáfora caracterizada |
| Conceito de metáforas | Aumento da probabilidade de identificar metáforas |
| Uso de metáforas cotidianamente por diferentes indivíduos | Aumento da probabilidade de identificar função do emprego de metáforas |
| Interações verbais com diferentes indivíduos | Diminuição da probabilidade de considerar uma metáfora explicação para determinado comportamento |
| Comportamento: Caracterizar termos abstratos | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) Termos abstratos caracterizados |
| Uso de termos abstratos cotidianamente por diferentes indivíduos | Caracterizar termos abstratos |
| Interações verbais com diferentes indivíduos | Aumento da probabilidade de identificar termos abstratos no futuro |

Comportamento: Caracterizar concepção mentalista

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|-----------------------------------|---|
| Diferentes formas de explicar o comportamento utilizadas pela comunidade verbal | | Concepção mentalista caracterizada |
| | | Aumento da probabilidade de identificar explicações mentalistas como explicação para o comportamento |
| Uso de concepção mentalista por membros da comunidade verbal | Caracterizar concepção mentalista | Diminuição da probabilidade de utilizar a concepção mentalista para explicação de determinado comportamento |
| Interações verbais com diferentes indivíduos | | Aumento da probabilidade de identificar variáveis ambientais que influenciam o comportamento apresentado por indivíduos |
| Comportamentos apresentados por diferentes indivíduos | | |

Comportamento: Caracterizar contingências de reforçamento

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| Concepção de contingências de reforçamento Baixa clareza sobre condições que influenciam os comportamentos apresentados pelos indivíduos | Caracterizar contingências de reforçamento | Contingências de reforçamento caracterizadas Aumento da probabilidade de identificar papel do ambiente na influência de comportamentos apresentados pelos indivíduos Diminuição da probabilidade de atribuir o comportamento apresentado pelos indivíduos a instâncias mentais |

| Comportamento: Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento | | |
|--|---|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| <p>Concepção de contingências de reforçamento</p> <p>Atribuição de medida que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento</p> <p>Comportamentos apresentados pelo indivíduo</p> | <p>Identificar contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento</p> | <p>Contingências de reforçamento que influenciam a atribuição de medida que o indivíduo faz sobre o próprio comportamento, identificadas</p> <p>Aumento da clareza das variáveis que controlam o comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de prever o próprio comportamento</p> <p>Aumento da probabilidade de controlar o próprio comportamento</p> |

Comportamento: Caracterizar processo de apresentação de comportamentos

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|
| | | Processo de apresentação de comportamentos caracterizado |
| | | Diminuição da probabilidade de atribuir a concepção mentalista a explicação para os comportamentos apresentados |
| | Caracterizar processo de apresentação de comportamentos | Aumento da probabilidade de se expor a condições para desenvolvimento do próprio repertório comportamental |
| Comportamentos apresentados pelos próprios indivíduos | | Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciam a apresentação de comportamentos |

| Comportamento: Caracterizar relações respondentes | |
|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | Relações respondentes caracterizadas |
| Concepção de relações respondentes | Caracterizar relações respondentes |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Aumento da clareza sobre o próprio comportamento |

| Comportamento: Caracterizar relações operantes | |
|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | Relações operantes caracterizadas |
| Concepção de relações operantes | Caracterizar relações operantes |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | Aumento da clareza sobre o próprio comportamento |

Comportamento: Caracterizar a própria história vida

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|--|
| | | História de vida caracterizada |
| | | Aumento da clareza sobre as contingências que incidiram sobre a vida do indivíduo |
| | Caracterizar a própria história de vida | Aumento da probabilidade de identificar variáveis que influenciaram os próprios comportamentos |
| História de vida do indivíduo | | Aumento da probabilidade de sentimentos de aceitação em relação ao próprio repertório comportamental |
| Comportamentos apresentados pelos indivíduos | | |

| Comportamento: Avaliar características do grupo social que pertence | | |
|---|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Concepção de grupos sociais | Avaliar características do grupo social que pertence | Características do grupo social que o indivíduo pertence, avaliadas |
| Grupos sociais que indivíduo pertence | | Aumento da probabilidade de relacionar características do grupo social com medidas positivas ou negativas atribuídas socialmente |
| Características de grupos sociais | | Aumento da probabilidade de avaliar o próprio grupo social que pertence |
| Comportamento: Avaliar valorização social sobre o grupo social que o indivíduo pertence | | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Concepção de grupos sociais | Avaliar valorização social sobre o grupo social ao qual o indivíduo pertence | Características do grupo social ao qual o indivíduo pertence, avaliadas |
| Grupos sociais aos quais o indivíduo pertence | | Aumento da probabilidade de relacionar características do grupo social com medidas positivas ou negativas atribuídas socialmente |
| Valorização social apresentada aos comportamentos apresentados pelos indivíduos | | Aumento da probabilidade de avaliar criticamente a valorização social realizada pela comunidade verbal |

Comportamento: Caracterizar relações afetivas entre o próprio indivíduo e outros indivíduos

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| | | Relações afetivas entre o próprio indivíduo e outros indivíduos, caracterizadas |
| | Caracterizar relações afetivas entre o próprio indivíduo e outros indivíduos | Aumento da clareza sobre as próprias relações que o indivíduo mantém |
| Conceito de relações afetivas | | Aumento da clareza sobre os tipos de relações que o indivíduo desenvolve |
| Relações afetivas entre o próprio indivíduo e outros indivíduos | | Aumento da probabilidade de distinguir relações afetivas de outros tipos de relações |

Comportamento: Avaliar regras que governam o próprio comportamento

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|--|---|---|
| | | Regras que governam o próprio comportamento, avaliadas |
| | | Aumento da probabilidade de deixar de seguir regras que não produzam benefícios ao próprio indivíduo |
| Conceito de comportamento governado por regras | Avaliar regras que governam o próprio comportamento | Aumento da probabilidade de substituir regras que não produzam benefícios ao próprio indivíduo |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | Aumento da probabilidade de ficar sob controle da contingência atual que o indivíduo está vivenciando |
| Clareza de regras que governam o próprio comportamento | | |

| Comportamento: Caracterizar regras que governam os comportamentos | | |
|---|--|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Regras que governam o próprio comportamento | Caracterizar regras que governam os comportamentos | Regras que governam o próprio comportamento, caracterizadas |
| Comportamentos apresentados pelo próprio indivíduo | | Aumento da probabilidade de avaliar regras que governam o próprio comportamento |
| | | Aumento da probabilidade de ficar sob controle da contingência atual que o indivíduo está vivenciando |
| Comportamento: Caracterizar critérios de desempenho | | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| | Caracterizar critérios de desempenho | Critérios de desempenho caracterizados |
| Concepção de critérios de desempenho | | Aumento da probabilidade de identificar os próprios critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para se avaliar |
| | | Aumento da probabilidade de avaliar os próprios critérios de desempenho que o indivíduo utiliza para se avaliar |

| Comportamento: Medir o próprio comportamento | |
|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Próprio comportamento medido | |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | Medir o próprio comportamento |
| Medidas atribuídas aos comportamentos | Aumento da clareza sobre o próprio repertório comportamental Aumento da probabilidade de se expor a contingências para desenvolver o próprio repertório comportamental |
| Comportamento: Caracterizar os próprios valores | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Próprios valores caracterizados | |
| Conceito de valores estabelecido | Caracterizar os próprios valores |
| Valores do indivíduo | Aumento da probabilidade de tomar decisões baseadas no que é valeroso para o próprio indivíduo Aumento da probabilidade de se engajar em contextos que são valerosos para o próprio indivíduo |

Comportamento: Caracterizar expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|---|---|
| Expectativas de pessoas em relação ao próprio comportamento | Caracterizar expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida | Expectativas em relação ao próprio comportamento considerando as condições ambientais que vivenciou ao longo da vida, caracterizadas |
| Expectativas em relação ao próprio comportamento | | Aumento da probabilidade de uma medida de desempenho mais coerente com o próprio repertório e condições ambientais que vivenciou ao longo da história de vida |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | |
| Condições ambientais que o indivíduo vivenciou ao longo da vida | | Aumento da probabilidade de planejar condições ambientais produtivas para o desenvolvimento de repertório |

| Comportamento: Conceituar valores | |
|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| Valores caracterizados | |
| | Aumento da probabilidade de identificar os próprios valores |
| Caracterizar valores | Aumento da probabilidade de identificar valores dos ambientes que o indivíduo vivencia |
| Concepção de valores | Aumento da probabilidade de avaliar os próprios valores |
| Comportamento: Estabelecer contingências que produzirão determinados sentimentos que promoverão alívio | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | |
| Concepção de contingências de reforçamento | Estabelecer contingências que produzirão determinados sentimentos que promoverão alívio |
| Sentimentos apresentados pelo indivíduo | Contingências que produzirão determinados sentimentos que promoverão alívio, estabelecidas |
| Sentimentos de alívio | |

Comportamento: Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem alívio

| | | |
|--|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Concepção de contingências de reforçamento | Manejar contingências de reforçamento adequadas para produção de sentimentos que promovem alívio | Contingências que produzirão determinados sentimentos que promovem alívio, manejadas |
| Sentimentos apresentados pelo indivíduo | | |
| Sentimentos de alívio | | |

Comportamento: Produzir estímulos reforçadores naturais, produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias

| | | |
|--|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Conceito de estímulos reforçadores estímulos naturais | Produzir estímulos reforçadores naturais, produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias | Reforços naturais, produzidos (produzidos exclusivamente pelo comportamento apresentado, sem necessidade de consequências arbitrárias) |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | |
| Conceito de consequências arbitrárias para o comportamento | | Aumento da probabilidade de manutenção do comportamento |

| Comportamento: Apresentar comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | Apresentar comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta | Comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta, apresentados |
| Concepção de comportamentos produtivos | | Aumento da probabilidade de acesso a diferentes reforçadores |
| Concepção de comportamentos significativos | | Aumento da probabilidade de resolução de problemas |
| Situações com as quais o indivíduo se defronta | | Aumento da probabilidade de o indivíduo se avaliar de forma positiva |
| | | Aumento da probabilidade de sentimentos que produzem bem-estar |
| Comportamento: Avaliar quais repertórios devem ser apresentados nas situações com que se defronta | | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Repertórios apresentados pelo indivíduo | Avaliar quais repertórios devem ser apresentados nas situações com que se defronta | Repertórios que devem ser apresentados nas situações em que o indivíduo se defronta, avaliados |
| Situações com as quais o indivíduo se defronta | | Aumento da probabilidade de se expor a contingências para desenvolvimento de repertório |

| Comportamento: Caracterizar situações com que o indivíduo se defronta | |
|--|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | Situações com que o indivíduo se defronta, caracterizadas |
| Situações com as quais o indivíduo se defronta | <p>Aumento da probabilidade de identificar quais repertórios são necessários de serem apresentados em certas situações</p> <p>Aumento da probabilidade de se expor a contingências para desenvolvimento de repertório</p> |
| Comportamento: Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) |
| Classe de estímulos consequentes (SC) | Próprio repertório comportamental avaliado a partir das condições que o indivíduo foi exposto ao longo da vida |
| Próprio repertório comportamental | <p>Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida</p> <p>Aumento da probabilidade de sentimentos de bem-estar</p> <p>Aumento da probabilidade de avaliar-se com base em critérios de desempenho coerentes</p> |
| Condições que o indivíduo foi exposto ao longo da vida | |

| | | |
|--|--|--|
| Comportamento: Avaliar o próprio repertório a partir de condições que foi exposto ao longo da vida | | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | Avaliar o grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual | Grau de coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual, avaliados |
| Repertório atual do indivíduo | | Aumento da probabilidade de avaliar-se com base em critérios de desempenho coerentes |
| Coerência entre comportamentos apresentados e repertório atual do indivíduo | | |
| Comportamento: Identificar condições de oportunidade que o próprio indivíduo vivencia | | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Condições de oportunidade que o próprio indivíduo vivencia | Identificar condições de oportunidade que o próprio indivíduo vivencia | Condições de oportunidade que o próprio indivíduo vivencia, identificadas |
| Contextos em que o indivíduo interage | | Aumento da probabilidade de se engajar em contexto de oportunidade para desenvolver repertório |

| Comportamento: Identificar condições de vulnerabilidade que o próprio indivíduo vivencia | | |
|--|---|--|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Condições de vulnerabilidade que o próprio indivíduo vivencia | Identificar condições de vulnerabilidade que o próprio indivíduo vivencia | Condições de vulnerabilidade que o próprio indivíduo vivencia, identificadas |
| Contextos em que o indivíduo interage | | Aumento da probabilidade de se expor em outros contextos para desenvolver repertório |
| | | Aumento da probabilidade de considerar contextos que vivencia diante de autoavaliações que realiza |

Comportamento: Avaliar função de avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida

| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de respostas (R) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
|---|--|--|
| Formas “fatalistas” e pouco promissoras de avaliação sobre o próprio repertório | Avaliar função de avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida | Função de avaliar a si mesmo como um indivíduo que apresenta comportamentos produtivos e significativos em relação às situações com que se defronta e coerentes com o repertório desenvolvido a partir das contingências de reforçamento constituintes da própria história de vida, avaliada |
| Comportamentos apresentados pelo indivíduo | | |
| Concepção de comportamentos produtivos | | |
| Concepção de comportamentos significativos | | |
| Situações com que se defronta ao longo da vida | | |
| Conceito de contingências de reforçamento | | |

| Comportamento: Observar os próprios sentimentos sem julgamento | |
|---|---|
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Observação de si | Próprios sentimentos observados sem julgamento |
| Sentimentos apresentados pelo indivíduo | Observar os próprios sentimentos sem julgamento Aumento da probabilidade de aceitar-se Aumento da probabilidade de identificar determinantes dos próprios sentimentos |
| Comportamento: Identificar condições ambientais que produziram os sentimentos | |
| Classe de estímulos antecedentes (SD) | Classe de estímulos consequentes (SC) |
| Condições ambientais que produziram os próprios sentimentos | Identificar condições ambientais que produziram os sentimentos Condições ambientais que produziram os sentimentos, identificadas |
| Sentimentos apresentados pelo indivíduo | Aumento da probabilidade de se expor a condições que produzam sentimentos de bem-estar |