

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOLOGIA

VITOR HUGO MACHADO DE QUEIROZ

**COMO PRECONCEITOS SÃO APRENDIDOS: UMA PERSPECTIVA
ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO
NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): VITOR HUGO MACHADO DE QUEIROZ

Título do trabalho: COMO PRECONCEITOS SÃO APRENDIDOS: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Tavares Sanabio Heck, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decretonº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vitor Hugo Machado De Queiroz, Discente**, em 06/03/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_e_xterno=0, informando o código verificador **3568961** e o código CRC **416E40B0**.



Referência: Processo nº 23070.009697/2023-51

SEI nº 3568961

VITOR HUGO MACHADO DE QUEIROZ

**COMO PRECONCEITOS SÃO APRENDIDOS: UMA PERSPECTIVA
ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**

Trabalho apresentado como requisito para
conclusão do Curso de Graduação em Psicologia
pela Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Goiás sob orientação da prof^a. Dr^a. Elisa
Tavares Sanabio Heck

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Queiroz, Vitor Hugo Machado de
Como preconceitos são aprendidos [manuscrito] : uma perspectiva analítico-comportamental / Vitor Hugo Machado de Queiroz. - 2023.
LX, 60 f.

Orientador: Profa. Dra. Elisa Tavares Sanábio Heck.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia, 2023.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. RFT. 2. preconceito. 3. comportamento verbal. 4. teoria das molduras relacionais. 5. paradigma de equivalência de estímulos. I. Heck, Elisa Tavares Sanábio , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) vinte e oito dia(s) do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Como preconceitos são aprendidos: Uma perspectiva analítico- comportamental”, de autoria de Vitor Hugo Machado de Queiroz, do curso de Psicologia, do(a) Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Profa. Dra. Elisa Tavares Sanabio Heck - Orientadora (Faculdade de Educação/FE) com a participação do membro da Banca Examinadora: Dra. OliviaRodrigues da Cunha (Consultório particular). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,5 (nove vírgula cinco), tendo sido o TCC considerado APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Tavares Sanabio Heck, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vitor Hugo Machado De Queiroz, Discente**, em 06/03/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olívia Rodrigues da Cunha, Usuário Externo**, em 08/03/2023, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3568887** e o código CRC **2A09A41A**.

Referência: Processo nº 23070.009697/2023-51

SEI nº 3568887

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer meu pai, que sempre se fez presente e esteve comigo nos momentos mais difíceis não só nos cinco anos de graduação como durante toda minha vida. Conseguir concluir a graduação é uma vitória nossa. Muito obrigado.

Minha mãe, que sempre me apoiou e foi uma grande incentivadora durante toda minha vida para que eu conseguisse voar mais alto. Sua confiança, cuidado e carinho possibilitaram a finalização dessa trajetória.

Vitória (Jão) e Déborah, minhas irmãs, que sempre foram ambiente de muitas risadas, brincadeiras e momentos que me trouxeram muita felicidade. Estar com vocês em alguns momentos me deu fôlego para continuar.

Minha vó, Tia Morgana, Isadora, Sthephany, Manu e Isaac por me proporcionarem provavelmente a maior quantidade de memórias felizes durante minha infância e se manterem como um ambiente incrível até os dias de hoje.

Meus amigos Lucas, Samilly, Carlos, Kalil e Leandro, pelos incontáveis momentos de diversão.

Amanda Lima, que tem sido uma parceira incrível nos mais diferentes âmbitos possíveis. As demonstrações de cuidado, carinho e generosidade, além dos muitos momentos de diversão foram um pilar fundamental para finalização deste curso. Obrigado.

Hiara Ribeiro, por ser um exemplo de amiga. Cuidadosa, atenciosa, gentil, divertida e engraçada. Momentos incríveis fizeram com que tudo fosse menos difícil e muito mais divertido. Obrigado.

Arthur, por também ser um exemplo de amigo e de pessoa. Sua generosidade fez com que momentos difíceis fossem atravessados de maneira mais leve.

Virgínia, Ana e Gabriella por serem um pilar de sustentação durante esses cinco anos. Sem essas amigas eu dificilmente teria finalizado o primeiro ano de faculdade, imagine a graduação. Para mim, seremos sempre um quarteto.

Todo grupo de amigos de psicologia da turma 13 (Milena, Matheus, Júlia, Thami, Hailly, Isa, Joyce, Bruna, Isadora T., Jhennifer, Marcos).

Carolina Augusta, que foi presença fundamental ao me incentivar no processo de ingresso a faculdade e dar forças nos primeiros anos de graduação.

Toda equipe do Instituto Ninar Goiânia, que foi minha segunda casa nesses últimos dois anos.

Débora Shibuya, que me acompanhou durante parte do período de graduação e me inspirou em diversos sentidos.

Todas as equipes de profissionais da Escola Municipal Dom Fernando Gomes dos Santos, do Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves e do Colégio Milênio de Campinas que me formaram enquanto aluno.

Meus clientes e clientinhos, que me trouxeram significado para a prática da Psicologia.

Minha orientadora e supervisora Elisa Sanabio, que é um exemplo de professora e profissional da psicologia, que fez com que tudo se tornasse possível de uma maneira extremamente gentil.

Prof. Dr^a. Olívia Rodrigues da Cunha, por ter aceitado participar da banca examinadora.

Por fim, às contingências da minha vida que me fizeram acreditar que nenhum esforço bem pensado é em vão. E assim, tenho alcançado lugares incríveis. Obrigado.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo discutir a possibilidade da Análise do Comportamento ser utilizada na compreensão dos processos de aquisição, manutenção e redução de comportamentos preconceituosos. Para isso, foram selecionadas teorias com embasamento analítico-comportamental que se sugerem particularmente úteis para a investigação do fenômeno (comportamento verbal, paradigma de equivalência de estímulos e teoria das molduras relacionais). A pesquisa bibliográfica foi utilizada como método de pesquisa, adotando o referencial teórico da Análise do Comportamento, sendo utilizados artigos de periódicos e textos clássicos da área. A análise dos textos permitiu constatar a contribuição que a Análise do Comportamento pode trazer para a área de investigação dos preconceitos, assim como de demais questões sociais. A teoria descreve processos de aquisição, manutenção e possibilidade de intervenções que buscam a redução de comportamentos preconceituosos. Por fim, sugere-se que o tema abordado seja objeto de pesquisas futuras visto sua complexidade e relativa baixa produção acadêmica.

Palavras-chave: comportamento verbal; paradigma de equivalência de estímulos; teoria das molduras relacionais; RFT; preconceito.

ABSTRACT

The present work had as objective to discuss the possibility of the Analysis of the Behavior be used in understanding the processes of acquisition, maintenance and reduction of prejudiced behavior. For this, theories were selected with analytical-behavioral basis that are particularly useful for the investigation of the phenomenon (verbal behavior, stimulus equivalence paradigm and relational frame theory). Bibliographical research was used as a method of research, adopting the theoretical framework of Behavior Analysis, using articles periodicals and classic texts in the area. The analysis of the texts allowed us to verify the contribution that Behavior Analysis can bring to the area of investigation of prejudices, as well as other social issues. The theory describes processes of acquisition, maintenance and the possibility of interventions that seek to reduce prejudiced behavior. Per Finally, it is suggested that the topic addressed be the subject of future research given its complexity and relatively low academic production.

Keywords: verbal behavior; stimulus equivalence paradigm; relational frame theory; RFT; prejudice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
PROBLEMA E OBJETIVOS	11
MÉTODO	11
1. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E TEÓRICO-CONCEITUAIS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	13
1.1 BEHAVIORISMO RADICAL: A FILOSOFIA DA CIÊNCIA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	13
1.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	19
2. DO COMPORTAMENTO VERBAL ÀS MOLDURAS RELACIONAIS	24
2.1 CONTROLE DE ESTÍMULOS: O PORQUÊ DOS ORGANISMOS SE COMPORTAREM.....	25
2.2 O COMPORTAMENTO VERBAL.....	27
2.3 O PARADIGMA DE EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS.....	30
2.4 TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS (RFT).....	36
3. COMO PRECONCEITOS SÃO APRENDIDOS: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL	44
3.1 QUESTÕES SOCIAIS, PRECONCEITO E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	44
3.2 APRENDIZAGEM DE PRECONCEITOS SOB A PERSPECTIVA ANALÍTICO- COMPORTAMENTAL	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A palavra “aprender” possui raiz etimológica do latim, *adprehendere*, que carrega o sentido de “levar para junto de si”. O conceito de aprendizagem configura-se como ponto central na discussão acerca do comportamento humano e suas complexidades. Por isso, instiga pesquisas e investigações de áreas de conhecimentos sociais e humanas, como a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outros.

Dentre as áreas do conhecimento que mais se debruçam para pesquisar e compreender acuradamente os fenômenos envolvidos no processo de aprendizagem está a Psicologia, que, em sua multiplicidade de epistemologias e autores, é responsável por uma ampla gama de visões acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Nesse âmbito, um autor que muito se destaca é Burrhus Frederic Skinner, com sua visão de mundo e homem ancorada nos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical e nos princípios básicos da Análise do Comportamento. Tal concepção dará sustentação teórica para o presente trabalho e será utilizado para construir e embasar a temática aqui abordada.

Nesse sentido, compreende-se que Skinner, com sua teoria do comportamento operante, é vastamente utilizado como base para compreender as interações que ocorrem entre organismo e ambiente, e, a partir de pequenos recortes, isto é, contingências, possibilita a identificação de relações de causalidade no comportamento humano. Assim, a partir das elaborações iniciais de ciência da Análise do Comportamento e de seus pressupostos, aspectos teóricos refinaram-se com o intuito de melhor compreender diversos fenômenos, inclusive os considerados mais complexos, por envolverem a linguagem. Três desses aspectos teóricos criados no espectro da Análise do Comportamento são o comportamento verbal, o paradigma de equivalência de estímulos e a teoria das molduras relacionais. Todos esses aspectos parecem ser particularmente úteis para investigar fenômenos sociais.

A partir disso, o presente trabalho se dispõe a discorrer sobre os processos de aquisição, manutenção e modificação do preconceito, a partir dos aspectos teóricos supracitados. Tal temática se justifica no âmbito de compreender a vasta aprendizagem social de comportamentos preconceituosos frente a determinados grupos sociais ou pessoas (que são expressos através do racismo, gordofobia, xenofobia, preconceito religioso, homofobia, misoginia, capacitismo, entre outros) e os malefícios para a saúde mental gerados nos indivíduos alvos do preconceito. Tendo em vista os avanços das pesquisas experimentais e das elaborações teóricas comportamentais, tais aspectos teóricos emergem como possíveis ferramentas para redução dos preconceitos.

Desse modo, o trabalho será dividido em três capítulos. O primeiro irá abordar os pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical e os princípios básicos da Análise do Comportamento. O segundo explicará os constructos de comportamento verbal, paradigma de equivalência de estímulos e a teoria das molduras relacionais. Por fim, o terceiro capítulo fará um breve apanhado acerca da relação histórica da Análise do Comportamento e questões sociais, seguido da aplicação das teorias supracitadas (comportamento verbal, paradigma de equivalência de estímulos e teoria das molduras relacionais) na compreensão de processos de aquisição, manutenção e redução do preconceito.

Assim, a relevância social do presente trabalho é destacada ao possibilitar a identificação de processos de instalação de comportamentos preconceituosos através de variáveis ambientais. Uma vez identificados processos de instalação desses comportamentos, é possível que tais processos sejam alterados e substituídos por intervenções baseadas cientificamente e que auxiliam a construção de sociedades mais saudáveis.

PROBLEMA E OBJETIVOS

Tendo em vista a problemática da construção social vastamente impactada pela influência de preconceitos instalados na sociedade, além da compreensão de sofrimento causado por tal variável, emerge a dúvida de que se a ciência de algum modo pode auxiliar nessa questão. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo discutir se pode a Análise do Comportamento, através de suas ferramentas, auxiliar o processo de compreensão da aquisição, manutenção e redução de comportamentos preconceituosos.

Como objetivos específicos, pretende-se neste trabalho:

- a) Apresentar os pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical e os princípios teóricos-conceituais da Análise do Comportamento;
- b) Apresentar os aspectos teóricos do comportamento verbal, equivalência de estímulos e teoria das molduras relacionais;
- c) Compreender as possíveis contribuições da Análise do Comportamento no âmbito da aquisição, manutenção e redução de comportamentos preconceituosos.

MÉTODO

A metodologia utilizada no presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que se demonstrou adequada para abordar o fenômeno dos preconceitos observado pelas teorias

escolhidas. As referências teóricas e conceituais tiveram enfoque da filosofia do Behaviorismo Radical e nos constructos da Análise do Comportamento. As pesquisas por produções bibliográficas foram realizadas nos buscadores Scielo, Pepsic e Google Acadêmico. As palavras chaves utilizadas foram: “teoria das molduras relacionais”, “RFT”, “comportamento verbal”, “paradigma de equivalência de estímulos”, “operantes verbais”, “atitudes e preconceito”, entre outras variações. Além disso, textos clássicos da área foram utilizados para maior sustentação teórica.

1. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E TEÓRICO-CONCEITUAIS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

A Análise do Comportamento é uma ciência básica e aplicada que, orientada pelos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical, tem por objetivo explicar, prever, controlar e interpretar o comportamento humano (SKINNER, 1974/1976 apud LEONARDI, 2016). Assim, tendo em vista que o foco do presente trabalho é compreender os processos de aprendizagem de comportamentos preconceituosos partindo de uma perspectiva analítico comportamental, dar-se-á introdução ao trabalho apresentando a filosofia que sustenta a abordagem comportamental, seguida da apresentação da Análise do Comportamento como ciência.

1.1 BEHAVIORISMO RADICAL: A FILOSOFIA DA CIÊNCIA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Segundo Moreira e Medeiros (2018), é comum que ciências possuam bases filosóficas, ou seja, que algumas de suas premissas derivam de algum conhecimento filosófico, e é exatamente essa a relação entre o Behaviorismo Radical e a ciência Análise do Comportamento. Skinner (1974/2006) destaca que o Behaviorismo Radical não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Ainda Skinner (1969 apud CHIESA, 2006), aponta que o Behaviorismo Radical não é o estudo científico do comportamento, mas uma filosofia da ciência, preocupada com métodos e objeto da Psicologia.

Segundo Chiesa (2006), o Behaviorismo Radical e a Análise do Comportamento se diferem das demais abordagens psicológicas ao propor um sistema explicativo coeso, que se destaca em dois aspectos: (1) em seu grau de coerência interna e (2) em seu fluxo oposto ao principal da Psicologia experimental contemporânea. Sobre o primeiro aspecto, destaca-se o cuidado detalhado ao se definir o objeto de estudo, a fidedignidade e precisão de seus métodos de coleta de dados, além da vasta aceitação pelos pesquisadores da área (CHIESA, 2006). Já em relação ao segundo aspecto destacado por Chiesa (2006): considera-se que as influências históricas da Análise do Comportamento levaram-na para o desenvolvimento de um sistema de princípios descritivos, observacionais e integrativos derivados indutivamente, em contraste com os modelos de orientação teórica dos princípios estatísticos derivados hipotético-dedutivamente, que caracterizam a maioria dos ramos da Psicologia experimental.

O termo behaviorismo surgiu formalmente em 1913, com o psicólogo norte-americano John Watson. Ao longo da história, passou por reformulações e recebeu diferentes adjetivos como, por exemplo, behaviorismo clássico, metodológico, mediacional e radical (MOREIRA; MEDEIROS, 2018). Nos dias atuais, boa parte das pessoas que se consideram behavioristas estão fazendo referência ao chamado Behaviorismo Radical, de B. F. Skinner (MOREIRA; MEDEIROS, 2018). Nesse sentido, a proposta de filosofia skinneriana remete aos princípios básicos do comportamento humano. A palavra radical, *radicalis*, do latim, significa retorno à raiz, aos princípios, podendo também ser compreendido como a essência de algo, ou apenas o princípio de ir ao encontro da origem. Assim, o Behaviorismo Radical de Skinner propõe-se a investigar a origem do comportamento humano, sem desvios infrutíferos.

Tendo Watson e Ivan Pavlov como principais expoentes do behaviorismo em seu início, a proposta comportamental de Skinner surgiu com intuito de responder a críticas direcionadas a esses autores. Em partes, compreendendo a relevância do que já havia sido produzido e, em outros aspectos, destacando pontos de desacordo com as propostas anteriores. Se o objetivo era então compreender a origem do comportamento humano e seus princípios, novas considerações precisavam ser colocadas, de acordo com a teoria skinneriana. Nesse sentido, um ponto inicial a ser debatido diz respeito à delimitação de objetos de estudos dentro da história do behaviorismo.

No ano de 1879 foi criado, na cidade alemã de Leipzig, o primeiro laboratório experimental de Psicologia, sob regência do professor Wilhelm Wundt. O pesquisador em questão foi o primeiro a propor um método inicial em busca da produção de conhecimentos científicos em Psicologia, que possuía, dentre outros, o objetivo de consolidar uma Psicologia científica livre de especulações metafísicas *a priori* (ARAÚJO, 2009). À época, compreendia-se que o objeto de pesquisa da Psicologia deveria ser a consciência (e seus elementos constituintes) e o método eleito, a introspecção experimental (GOODWIN, 2005 apud HUBNER; MOREIRA, 2012).

O método experimental proposto era então o da introspecção, em que se consistia basicamente na observação de eventos privados por sujeitos devidamente treinados no laboratório de Wundt. Tal método recebeu críticas da comunidade acadêmica, que em sua maior parte, apontava para o fracasso deste em distanciar-se da produção de conhecimento atrelados à metafísica. Dentre os maiores críticos de Wundt estava o psicólogo americano John Watson, que em 1913 lançou o artigo “a Psicologia como um behaviorista a vê”, em que prega que o objeto de pesquisa da Psicologia deveria ser os eventos e comportamentos observáveis. Sobre seu antecessor, Wundt, e seu método, Watson argumenta:

O uso da introspecção experimental como método principal falhou em estabelecer a Psicologia como uma ciência natural (uma ciência que lida com fenômenos que ocupam lugar no tempo e no espaço, como a Física e a Química). A crítica de Watson baseava-se principalmente na falta de replicabilidade dos resultados produzidos, isto é, quando se realizava novamente uma mesma pesquisa com um outro sujeito, uma pessoa diferente, os resultados encontrados eram diferentes da pesquisa anterior (WATSON, 1913 apud HUBNER; MOREIRA, 2012 p.1).

Para além de tal problemática, a proposta de Wundt teve outro ponto de contradição observado por Watson. O autor americano salientou que outro grande problema em relação à introspecção experimental é de que a “culpa” das diferenças entre os resultados obtidos era atribuída aos sujeitos (que eram também os observadores), e não ao método ou às condições experimentais nas quais esses resultados foram produzidos. Assim, com tal postura, desviava-se o olhar experimental de variáveis que verdadeiramente poderiam promover avanço no conhecimento do objeto de estudo (WATSON, 1913 apud HUBNER; MOREIRA, 2012).

Tendo em vista os diversos fatores apontados como problemáticos, Watson propôs, como objetivos da Psicologia, a previsão e o controle do comportamento, tendo o comportamento observável como objeto de estudo. Tal objeto seria investigado a partir do método experimental, no qual se manipulam sistematicamente características do ambiente e verifica-se o efeito de tais manipulações sobre o comportamento dos sujeitos (HUBNER; MOREIRA, 2012). Para Watson, pesquisadores implicados nos estudos de eventos não observáveis deveriam aguardar a elaboração de métodos mais eficientes, que se mostrassem aptos para a função de compreender os “fenômenos da mente”. Enquanto tais metodologias não fossem desenvolvidas, o autor defendia que a Psicologia deveria cessar a “perda de tempo” com fenômenos não observáveis e debruçar-se sobre aqueles conteúdos que já possuíam uma metodologia experimental para o estudo do fenômeno (CHIESA, 2006). Logo, o manifesto behaviorista de Watson colocou-se em plena oposição ao que vinha sendo proposto para os caminhos da Psicologia experimental até o momento, com a utilização do método introspectivo, além de compreender a momentânea impossibilidade de se lidar com fenômenos como sentimentos e consciência.

Segundo Moreira e Medeiros (2018), o Behaviorismo Radical restabelece certo tipo de equilíbrio entre o que vinha sendo debatido acerca do estudo do comportamento, envolvendo eventos públicos ou privados. Ou seja, se opôs ao método introspectivo, porém, não descartou a possibilidade de que a ciência do comportamento compreenda e avance nas descobertas acerca de processos comportamentais que envolvam estímulos e/ou respostas encobertas, como os sentimentos e a consciência. Portanto, o analista do comportamento, segundo Skinner,

simplesmente busca questionar a natureza do objeto observado e a fidedignidade das observações (1974/2002, apud MOREIRA; MEDEIROS, 2018). Nesse sentido, Hubner e Moreira (2012) esclarecem: há no Behaviorismo Radical o reconhecimento de que eventos privados devem fazer parte do objeto de estudo da Análise do Comportamento e podem ser estudados com o mesmo rigor científico que eventos públicos.

Assim, ao se falar de Behaviorismo Radical, é válido evidenciar que as questões discutidas permeiam o âmbito dos componentes filosóficos, isto é, são questões que orientam a forma como se entende o mundo ou uma parte específica dele (HUBNER; MOREIRA, 2012). Esta visão de mundo (e posteriormente de homem) é o que sustenta as mais diversas abordagens psicológicas, suas respectivas práticas e princípios éticos, além de guiar o olhar científico em busca da produção de novos conhecimentos. Logo, cada abordagem teórica possui uma visão de mundo singular, que atua como pilar e orienta os sujeitos em direção ao conhecimento partindo de seus pressupostos filosóficos.

A partir de tais pressupostos, podem se destacar alguns pilares fundamentais da filosofia do Behaviorismo Radical que, em sua premissa, buscam subsidiar o analista do comportamento com uma visão que o permita compreender a raiz do comportamento humano. Inicialmente, é necessário compreender que o analista do comportamento pautado no Behaviorismo Radical sustenta que o homem e o mundo são constituídos por uma única natureza, caracterizando-se como um monismo materialista (LEONARDI, 2016). Assim, os chamados “fenômenos mentais” (sensações, emoções, cognições, pensamentos, sonhos, etc.) não são vistos como eventos constituídos por uma natureza especial, mas sim como relações comportamentais que são diferentes apenas porque parte delas ocorre de forma encoberta, isto é, sob a pele do indivíduo (TOURINHO, 2006, 2009 apud LEONARDI, 2016). Portanto, ao ver o ser humano como um organismo que não difere dos outros em essência, abre-se a possibilidade de estudar todos os seus comportamentos utilizando as mesmas ferramentas de análise das demais ciências naturais (MOREIRA; MEDEIROS, 2018).

Outro pilar caracteriza-se pelo objeto de estudo definido e suas implicações. Segundo essa perspectiva filosófica, o objeto de estudo da Psicologia deve ser a interação organismo e ambiente. Tal delimitação implica em dizer que a Análise do Comportamento rejeita a postulação de causas internas na explicação do comportamento, sejam essas causas imputadas a mente, psique, personalidade, estruturas cognitivas ou, ainda, ao funcionamento do sistema nervoso central (SKINNER, 1953/1965, 1969 apud LEONARDI, 2016). Sobre tal questão, Moreira e Medeiros pontuam:

O comportamento humano, por mais complexo que seja, é um objeto de estudo que pode ser descrito por leis naturais, da mesma forma como os objetos de estudo da física, da química e da biologia, por exemplo. Desse modo, para o Behaviorismo Radical, não há necessidade de recorrer a explicações para o comportamento baseadas em outros processos internos não observáveis em adição às explicações baseadas na interação entre o organismo e o ambiente (2018, p. 214).

Nesse sentido, Sampaio e Andery (2012 apud LEONARDI, 2016) destacaram que, em oposição ao internalismo anteriormente criticado e com base na teoria da evolução por seleção natural de Charles Darwin, Skinner propõe um modelo de causalidade selecionista que substitui explicações baseadas em agentes iniciadores autônomos e explicações que apelam para um propósito ou intenção como causas finais. Nesse âmbito, data do ano de 1981 a publicação na revista *Science* de um artigo intitulado “Seleção por consequências”, em que o autor apresenta para o mundo o seu modelo explicativo (SKINNER, 1981/2007 apud HUBNER; MOREIRA 2012). O modelo skinneriano em questão é composto por três distintos níveis de seleção por consequências: o filogenético, o ontogenético e o cultural, que serão discutidos mais detalhadamente nos parágrafos seguintes.

O primeiro nível de seleção é o filogenético, que, sob a ótica darwinista, atua na formação e a transformação das características anatômicas e fisiológicas das espécies, envolvendo sempre dois processos básicos: a variação aleatória dentro de populações e a seleção ambiental de algumas dessas variações (MEYER; EL-HANI, 2005 apud LEONARDI, 2016). Logo, a determinação por filogênese diz respeito às características biológicas gerais da espécie, que foram selecionadas com milhões de anos de evolução. Graças a variação natural das espécies, é comum que determinadas características sejam mais vantajosas evolutivamente falando, isto é, a depender do meio, é possível que a velocidade seja um fator genético importante, ou talvez a menor ou maior estatura física, assim como também a força ou a coloração do pelo, a títulos de exemplo. Tais características podem beneficiar ou prejudicar fatores relevantes na sobrevivência e perpetuação das espécies como a garantia de proteção, acesso à alimentação e procriação. Assim, uma vez que a característica “X” se mostra mais vantajosa em determinado ambiente, tal característica é selecionada e, a partir desse processo de seleção natural, os genes que contenham determinada variável favorecedora são selecionados e transmitidos para as gerações sucessoras.

Neste nível, foram selecionadas aquelas características que todos os organismos de uma determinada espécie compartilham, tais como a estrutura anatomofisiológica, os mecanismos motivacionais e a sensibilidade a estímulos, o que possibilita diferentes processos de aprendizagem. Além disso, a filogênese também é responsável pelo surgimento e evolução de comportamentos inatos, como os reflexos incondicionados,

tropismos, cineses, tatismos e padrões fixos de ação (MOORE, 2008 apud LEONARDI, 2016, p.48).

Já o segundo nível de seleção é a ontogênese. Segundo Skinner (apud HUBNER; MOREIRA, 2012), o condicionamento operante é o segundo tipo de seleção pelas consequências. O princípio aplicado no nível de seleção anterior se assemelha bastante com a seleção por ontogênese. O que se modifica, entretanto, diz respeito ao público atingido e àquilo que é objeto de seleção, pois, enquanto a seleção natural filogenética atua sob características anatomofisiológicas de toda a espécie, a partir da variação genética de seus membros e no decorrer de muitas gerações, a seleção por consequência de Skinner atua na ontogênese, isto é, na história de um único indivíduo, selecionando seus comportamentos dependendo das consequências produzidas. Através da proposta skinneriana, passou-se a compreender que em algum momento da evolução das espécies, o comportamento dos organismos passou a ser suscetível aos acontecimentos que ocorrem após o comportamento ser emitido, assim, certas consequências do comportamento (eventos que os sucedem) são capazes de fortalecer esse comportamento e aumentar a probabilidade futura do responder em questão (HUBNER; MOREIRA, 2012; LEONARDI, 2016).

Por fim, o terceiro e último nível de seleção do comportamento humano é o cultural. A seleção do comportamento pelo nível cultural diz respeito às contingências de reforçamento mantidas por um grupo. Neste nível, embora o processo de variação e seleção tenha por base o indivíduo, é o efeito sobre o grupo, e não as consequências individuais para seus membros, que é responsável pela seleção dos comportamentos (LEONARDI, 2016). De acordo com Skinner (1981/2007; 1987 apud HUBNER; MOREIRA, 2012), o surgimento da linguagem possibilitou o aparecimento de ambientes sociais cada vez mais complexos, tornando possível o rápido desenvolvimento da cultura. Ainda, Skinner pontua que, assim como o modelo de seleção pelas consequências nos explica as origens e as diferenças entre as espécies e as origens e as diferenças dos comportamentos individuais, esse modelo também nos explica as origens e as diferenças entre as culturas, uma vez que as práticas culturais de um grupo produzem consequências para o próprio grupo (1953/1998; 1981/2007 apud HUBNER; MOREIRA, 2012).

Tendo em vista os níveis de seleção apresentados, a Análise do Comportamento atuará de modo a, através da investigação de seu objeto de estudo (a interação organismo- ambiente), encontrar relações de dependência entre eventos ambientais e a emissão de comportamentos, compreendendo o múltiplo determinismo do comportamento e a complexidade posta pela realidade (HUBNER; MOREIRA, 2012; LEONARDI, 2016).

O que foi disposto até então foram características da filosofia do Behaviorismo Radical (externalista, monista e selecionista) que dão embasamento para a prática e guiam as pesquisas da ciência da Análise do Comportamento. Nesse sentido, como descreve Leonardi (2016), o estudo do comportamento de modo científico, guiado com os preceitos do Behaviorismo Radical, culminou na elaboração de princípios teóricos-conceituais que sustentam a Análise do Comportamento como ciência. Os princípios básicos de Análise do Comportamento, relevantes para compreender o trabalho aqui posto, serão abordados a seguir.

1.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

No presente trabalho, dentre os diversos conceitos basais da Análise do Comportamento derivados do Behaviorismo Radical, optou-se pelo enfoque inicial na compreensão do conceito de comportamento, que será seguido dos demais conceitos fundamentais da abordagem. Segundo Leonardi (2016), o termo comportamento é definido como a relação entre um organismo e seu ambiente ou, mais especificamente, como a relação entre respostas e estímulos. Em congruência com Leonardi, autores como Harzern e Miles (1978 apud HUBNER; MOREIRA 2012) destacam que a Psicologia deve estudar interações de organismos, vistos como um todo, com seu meio ambiente. Já outros autores como Moreira e Medeiros (2018) destacam a importância de compreender o comportamento como uma classe de respostas, classes essas que podem obter como critério de agrupamento a topografia ou a relação funcional dos comportamentos, isto é, como os comportamentos se apresentam ou sob qual função eles ocorrem. Catania (1999) apresenta o conceito de comportamento a partir da ideia de abordar propriedades comportamentais e do ambiente (respostas e estímulos) e a relação entre os três termos: os antecedentes, respostas e consequências. Como o intuito do presente trabalho não é o de discutir profundamente o conceito de comportamento e suas implicações, sempre que o conceito de comportamento for trazido, compreenda-se que está sendo abordada a relação entre organismo e ambiente.

Assim, as contribuições acima destacadas acerca da definição do conceito de comportamento caminham no sentido de explicar a visão analítico-comportamental sobre fenômenos humanos. O que o sujeito fala, faz, pensa ou sente, nesta perspectiva, são considerados como comportamento, intrinsecamente contextualizados ao seu meio e não provenientes de causas internas. Segundo Hubner e Moreira (2012), o analista do comportamento não está interessado somente no que as pessoas fazem, ou pensam, ou sentem;

está interessado também nas condições em que este fazer/pensar/sentir ocorre e nas consequências (mudanças ambientais) relacionadas com esse fazer/pensar/sentir.

Nesse sentido, enquanto o organismo é compreendido como aquele que emite as respostas, o ambiente refere-se ao contexto no qual o responder ocorre e à situação que passa a existir após esse responder. Isto é, refere-se aos estímulos que antecedem a resposta e aos estímulos subsequentes a ela. Sendo assim, um estímulo é todo e qualquer elemento do ambiente que exerce algum controle sobre o responder (LEONARDI, 2016). Autores como Sérgio, Micheletto e Andery (2007 apud LEONARDI, 2016) destacam a compreensão de que estímulos e respostas se apresentem de modo público, isto é, acessível para mais de um organismo, ou privado, em que apenas o organismo possui acesso. Exemplos de respostas privadas são pensar e sentir, enquanto um exemplo de resposta pública seria conversar em tom vocal suficientemente alto a ponto de que as ondas sonoras atuem como estímulo sobre outro indivíduo. Já exemplos de estímulos privados são reações fisiológicas como dores e demais contrações físicas que ocorrem no corpo, enquanto estímulos públicos (acessíveis à observação de dois ou mais organismos) são todos aqueles visíveis ou que se expressam de outra forma (por exemplo sons) mas que exerçam controle sobre o comportamento dos indivíduos, como por exemplo, placas de sinalização de trânsito.

Desse modo, com base na definição de comportamento como relação indivíduo-ambiente, Skinner (1938/1991 apud LEONARDI, 2016) distingue dois tipos de comportamento: o comportamento respondente e o comportamento operante. O primeiro, segundo Hubner e Moreira (2012), é usado em Análise do Comportamento para se referir aos comportamentos conhecidos como reflexos, costumeiramente caracterizados como reações involuntárias do organismo a certos eventos. Tal termo se aplica a respostas que são eliciadas na presença de estímulos específicos, isto é, são respostas provocadas por estímulos. De modo geral, pode-se dizer que respondentes são resultados da seleção filogenética da espécie humana e são expressos a partir de respostas fisiológicas, corporais. A unidade básica de análise de comportamentos respondentes é a que expressa a relação entre um estímulo que provoca/elicia a emissão de uma resposta (S-R). Como exemplo, está a resposta de salivar de humanos e não humanos na presença do estímulo “comida”, assim como a resposta de dilatação da pupila frente a um estímulo luminoso. Os comportamentos reflexos se diferenciam em duas classes: os incondicionados e condicionados, sendo o primeiro resultado da filogênese, e o segundo resultado da ontogênese. Como exemplo de reflexos incondicionados está a resposta de suar em locais quentes e de apresentar taquicardia ao ouvir um barulho alto repentinamente. Já exemplos de reflexos condicionados necessariamente envolvem o histórico de aprendizagem

do organismo. Isto é, através do emparelhamento entre estímulos, determinadas respostas podem ser eliciadas. Assim como o som de uma sineta emparelhada a comida pode gerar salivação em um cão, um estímulo aversivo (mordida dolorosa) pode ser emparelhado a um estímulo anteriormente neutro (cão). Assim, na presença do estímulo condicionado (cão), são produzidas respostas reflexas condicionadas como a taquicardia, em humanos que passaram por tal histórico de aprendizagem (MOREIRA; MEDEIROS, 2018).

Já o segundo tipo de comportamento, o operante, é explicado por Leonardi (2016) como sendo uma relação na qual uma resposta de um indivíduo produz mudanças no ambiente que retroagem sobre ele e o modificam, alterando a probabilidade de emissão de respostas semelhantes no futuro. Isto é, é o modo de aprendizagem humana que se dá através da interação do organismo com as consequências que ele produz no ambiente. Assim, compreender os princípios do comportamento operante mostra-se como um importante passo para se apropriar dos processos de aprendizagem que constituem os humanos em suas características mais fundamentais, como as de comunicação e abstração. Além disso, em níveis mais complexos, auxiliam também na compreensão dos padrões comportamentais amplos acerca de cada organismo, pautando-se do histórico de consequências recebidas após o comportar-se.

Assim, destaca-se a capacidade de aprendizagem pelas consequências dos humanos como característica *sine qua non*, por exemplo, para o desenvolvimento da capacidade refinada de comunicação e linguagem da espécie. Segundo Skinner (1981/2007), a espécie humana presumivelmente tornou-se muito mais social quando sua musculatura vocal ficou sob controle operante, uma vez que tal controle possibilitou a seleção de respostas vocais que passaram a funcionar como estímulos discriminativos para o comportamento de outros indivíduos. O desenvolvimento do controle ambiental sobre a musculatura vocal aumentou consideravelmente o auxílio que uma pessoa recebe de outras e possibilita arranjos sociais mais complexos, que agora passam a responder melhor a questões comunitárias e normas éticas, além de passar a acelerar etapas de aprendizagem, uma vez que o conhecimento passa a poder ser repassado verbalmente, sem a necessidade de experiência pelo próprio sujeito (HUBNER; MOREIRA, 2012; SKINNER, 1981/2007).

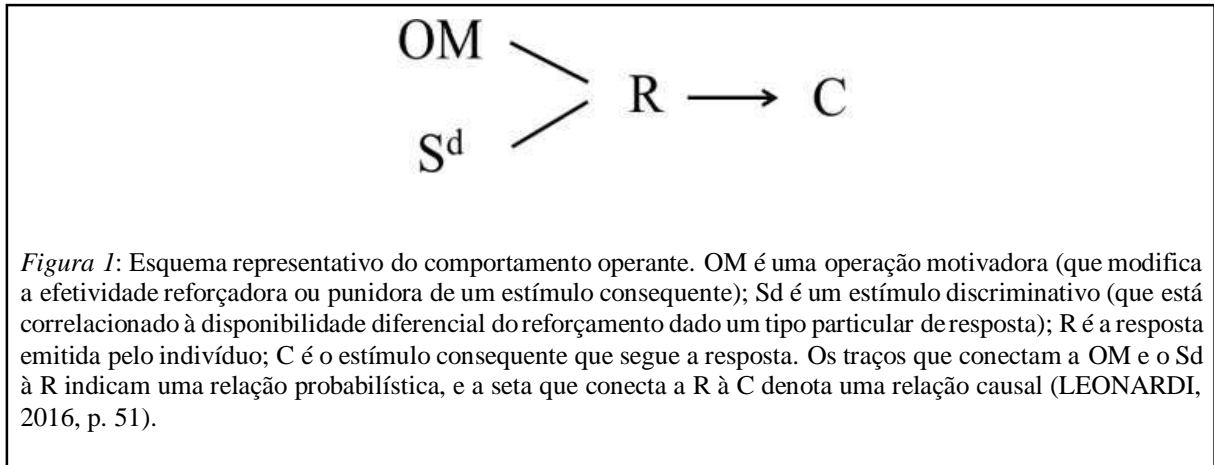
Desse modo, há a compreensão pela ciência do comportamento de que comportamentos podem produzir consequências ambientais que os fortalecem, isto é, em situação semelhante tendem a aumentar a frequência de sua emissão, ou enfraquecidos, isto é, em situações semelhantes, tendem a diminuir de frequência. Nesse contexto, quando uma consequência aumenta a probabilidade de uma resposta, ela é chamada de estímulo reforçador e, quando diminui, é chamada de estímulo aversivo ou estímulo punitivo (LEONARDI, 2016).

Para além disso, tanto consequências reforçadoras ou aversivas podem ser positivas ou negativas, referindo-se especificamente a um acréscimo ou retirada de um estímulo do ambiente (CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/1965 apud LEONARDI 2016). Com outras palavras, significa dizer que quando se adiciona um estímulo estamos falando de um processo positivo (seja reforçador ou punitivo) e quando se retira um estímulo, refere-se a um processo de reforçamento ou punição negativa. O presentear uma criança com um brinquedo (adição de estímulo) após a criança tirar 10 em uma prova no colégio pode ser categorizado com um processo de reforçamento positivo. Por outro lado, se essa mesma criança se comporta de maneira inadequada na escola e recebe uma advertência, seus pais podem achar conveniente a retirada do estímulo carrinho (punição negativa) ou ainda a adição de broncas vocais (punição positiva).

Até então, foram abordadas, principalmente, as interações entre organismo-ambiente pautadas na relação entre respostas emitidas pelo organismo e as consequências que lhe são postas pelo ambiente. Entretanto, o comportamento operante possui um terceiro componente, que integra sua unidade de análise básica e que atua para além de anteceder as respostas do organismo, as evoca. Os estímulos antecedentes que são correlacionados com a apresentação de estímulos reforçadores após a emissão de uma determinada resposta são denominados estímulos discriminativos (MOREIRA; MEDEIROS, 2018). São então os estímulos discriminativos os responsáveis por estabelecer ocasião para que as respostas sejam emitidas, dado o contexto e a probabilidade de reforço apresentada pelo cenário. Para além dos estímulos discriminativos, outro antecedente que possui função evocadora são as operações motivadoras, que podem ser definidas como as operações ambientais que podem ser feitas para estabelecer função reforçadora ou mudar a efetividade dos reforçadores. A privação e a saciação são dois exemplos, além da estimulação aversiva. Por exemplo, um rato privado de água possui uma probabilidade muito maior de emitir uma resposta que gere a consequência água, enquanto um rato saciado apresenta uma menor probabilidade de emitir respostas do tipo. Assim, as operações motivadoras mudam a efetividade das consequências, mudando a probabilidade do comportamento (CATANIA, 1999).

De maneira semelhante às outras ciências naturais, que buscam compreender seu objeto de estudo de maneira acurada, partindo do que se tem de mais básico e indo ao mais complexo, a Análise do Comportamento delimita uma unidade básica de análise, propícia para seu objeto. Nesse sentido, Skinner (1969 apud LEONARDI, 2016) postula que todo e qualquer fenômeno comportamental deve ser analisado a partir de relações entre eventos. A unidade básica de análise que descreve e relaciona esses eventos chama-se contingência, que pode ser

definida como uma descrição de relações entre eventos (do tipo “se isso, então aquilo”). O trabalho do psicólogo é primordialmente, encontrar e modificar tais relações. Chamamos de análise funcional a identificação dessas relações entre indivíduo e ambiente (SKINNER, 1969; TODOROV, 2002 apud HUBNER; MOREIRA 2012).



Desse modo, assim como representado acima na figura 1, a contingência evidencia-se basicamente pelos quatro componentes tratados anteriormente, os estímulos antecedentes, podendo ser discriminativos e operações motivacionais, que ocasionam e evocam respostas, respectivamente, a resposta e a consequência produzida. Em outras palavras, enquanto os estímulos discriminativos oferecem ocasião para a emissão de uma resposta, as operações estabelecedoras fornecem um contexto para que a aprendizagem ocorra (CATANIA, 1999). Assim, seguido dos antecedentes, são evocadas as respostas do organismo que possuem uma relação causal com as consequências.

Uma vez identificados esses componentes em uma contingência, o analista do comportamento possui maior respaldo para atuar de maneira a conseguir identificar as relações funcionais presentes na interação entre organismo e ambiente. Sobre tal questão, Sidman destaca:

Se quisermos entender a conduta de qualquer pessoa, mesmo a nossa própria, a primeira pergunta a fazer é: “O que ela fez?”. O que significa dizer identificar o comportamento. A segunda pergunta é: “O que aconteceu então?”. O que significa dizer identificar as consequências do comportamento. Certamente, mais do que consequências determinam nossa conduta, mas essas primeiras perguntas frequentemente não de nos dar uma explicação prática. Se quisermos mudar o comportamento, mudar a contingência de reforçamento – a relação entre o ato e a consequência – pode ser a chave (1995 apud MOREIRA; MEDEIROS, 2018, p. 15)

O processo descrito por Sidman pode ser definido como uma análise funcional ou análise de contingências. A análise funcional nada mais é do que a busca dos determinantes da ocorrência do comportamento, identificando as relações de dependência entre as respostas de um organismo, o contexto em que ocorrem (condições antecedentes), seus efeitos no mundo (eventos consequentes) e as operações motivadoras em vigor (LEONARDI; BORGES; CASSAS, 2012, apud LEONARDI, 2016; MOREIRA; MEDEIROS, 2018).

Segundo Moreira e Medeiros (2018), analisar o comportamento funcionalmente se refere a uma busca da função do comportamento, e não de sua topografia (estrutura ou forma). A maneira como o comportamento se apresenta não necessariamente diz sobre sua função. Em outras palavras, os operantes são definidos por suas funções e não por suas formas (CATANIA, 1999). Tal questão se mostra de suma relevância, uma vez que a intervenção analítico-comportamental se baseia na compreensão da função do comportamento. A maneira com que o comportamento se apresenta pode variar com mesma função, ou ser similar topograficamente com funções distintas; o fato é que se mostra mais importante definir as classes de comportamentos por suas consequências do que por suas topografias (CATANIA, 1999).

A partir dos principais conceitos filosóficos e teórico-conceituais, foram explanados neste trabalho os componentes necessários para se compreender a visão de homem e de mundo do Behaviorismo Radical e sua ciência derivada, a Análise do Comportamento. Nos próximos capítulos, tais conceitos serão utilizados com maior aprofundamento e aplicabilidade, com o intuito de abordar desdobramentos da ciência do comportamento que nos podem ser úteis na compreensão de fenômenos humanos complexos.

2. DO COMPORTAMENTO VERBAL ÀS MOLDURAS RELACIONAIS

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, a saber, compreender como ocorre o fenômeno complexo da aprendizagem de preconceitos, pontua-se que a Análise do Comportamento possui conhecimentos que podem ser particularmente úteis para essa área de investigação. Neste capítulo, portanto, serão abordados desdobramentos e sofisticções da ciência da Análise do Comportamento que possibilitam um olhar acurado tal fenômeno.

Sem prescindir dos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical e utilizando-se dos princípios básicos da ciência comportamental, no presente capítulo serão explicitados os seguintes temas, constructos e teorias: controle de estímulos, o comportamento verbal, o paradigma de equivalência de estímulos e a teoria das molduras relacionais. Destaca-se que o

presente capítulo tem como objetivo compreender tais elaborações teóricas, enquanto a aproximação de tais teorias ao fenômeno dos preconceitos será realizada no Capítulo 3.

2.1 CONTROLE DE ESTÍMULOS: O PORQUÊ DOS ORGANISMOS SE COMPORTAREM

Como abordado brevemente no capítulo anterior, são os estímulos ambientais que determinam o comportamento humano. A visão externalista do Behaviorismo Radical direciona o olhar do analista do comportamento para o ambiente e sua relação com o organismo. Nesse sentido, compreende-se que, para além dos estímulos que atuam como consequência, que ocorrem após a emissão de dado comportamento, o comportamento é determinado também pela relação dos estímulos antecedentes. Estas determinações são investigadas por uma área específica dentro da Análise do Comportamento chamada de Controle de Estímulos, fundamental para compreender os assuntos tratados à posteriori neste capítulo.

Segundo Moreira e Medeiros (2018), o termo controle de estímulos refere-se à influência dos estímulos antecedentes sobre o comportamento operante. Ou seja, ao efeito que o contexto em que o comportamento ocorre tem sobre a probabilidade de ocorrência dele. São, portanto, os estímulos ambientais que estão presentes *a priori* do responder do organismo que determinam a probabilidade da emissão de determinada resposta. Tal colocação implica em dizer que, a depender da configuração ambiental, determinadas respostas possuem maior possibilidade de emissão, enquanto outras respostas apresentam menor probabilidade de serem evocadas. Em outras palavras, determinados contextos sinalizam a disponibilidade de reforço para determinada resposta, enquanto outros contextos não sinalizam ocasião para a emissão de outras respostas. Logo, compreende-se que o controle que o conjunto de estímulos antecedentes exerce está relacionado à possível consequência produzida pelo comportamento. Diz-se, nesse caso, que um evento está correlacionado a outro quando a ocorrência de um deles geralmente é acompanhada pela do outro (MOREIRA; MEDEIROS, 2018). Por exemplo, uma placa na fachada de uma sorveteria com o escrito “aberto” possivelmente está correlacionada à consequência de poder comprar e tomar sorvete para uma ampla gama de pessoas que possuem a possibilidade de acesso e a construção do estímulo sorvete como algo que lhe é valioso. Neste exemplo, o comportamento de adentrar a sorveteria indica um comportamento operante discriminado (ou seja, uma resposta operante que acontece sob controle de um determinado estímulo discriminativo), que aponta para a relação entre um antecedente específico (placa

“aberto” na fachada de uma sorveteria) e a emissão de determinada resposta (entrar na sorveteria), que culmina na produção de uma consequência específica (tomar sorvete).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem descrito anteriormente ilustra um exemplo de treino discriminativo, que resulta na emissão de um operante discriminado. O procedimento de treino discriminativo basicamente se utiliza de reforço diferencial diante de determinadas respostas que são emitidas na presença de diferentes estímulos antecedentes, para estabelecer função discriminativa de um dado estímulo. Assim, na presença de um estímulo X, uma resposta é emitida e é seguida de reforço; caso essa mesma resposta aconteça na presença do estímulo Y, o reforço não é apresentado. Como resultado, diz-se que o estímulo X, e apenas este, adquiriu funções discriminativas sobre a emissão das respostas: o estímulo X passou a ser um SD (estímulo discriminativo), enquanto o estímulo Y passa a ter a função de S Δ (estímulo delta). Moreira e Medeiros (2018) citam um exemplo de treino discriminativo presente no início da vida de grande parte das crianças. Já nos anos iniciais da vida, as crianças aprendem a discriminar os estados de humor dos pais, sendo tal característica importante para compreender quais os melhores momentos para realizar pedidos. Ou seja, enquanto um rosto alegre e amigável atua como um estímulo discriminativo para a emissão de um pedido, um rosto fechado e/ou bravo atua com função de estímulo delta (estímulo antecedente correlacionado a uma situação de extinção). Isto é, o primeiro sinaliza maior probabilidade de acesso ao reforço (ter o pedido aceito), enquanto o segundo sinaliza que aquele não é o melhor momento para realizar pedidos, uma vez que as chances de não ser atendido são maiores.

Assim, segundo Hubner (2006), na Análise do Comportamento, o controle de estímulos configurou-se como uma área de pesquisa de extrema relevância científica e social por suas implicações na compreensão crescente de processos comportamentais como a linguagem e comportamento simbólico de modo geral. Então, a partir do exposto acima, serão introduzidas elaborações mais complexas da Análise do Comportamento que abordam, acima de tudo, desdobramentos da teoria comportamental na compreensão da linguagem, tendo início com o comportamento verbal.

2.2 O COMPORTAMENTO VERBAL

O comportamento verbal está relacionado à boa parte da complexidade do comportamento humano (BARROS, 2003). A Psicologia e, de modo geral, qualquer área do conhecimento em que se objetiva estudar profundamente os fenômenos humanos complexos necessariamente se implicará em compreender o papel do comportamento verbal.

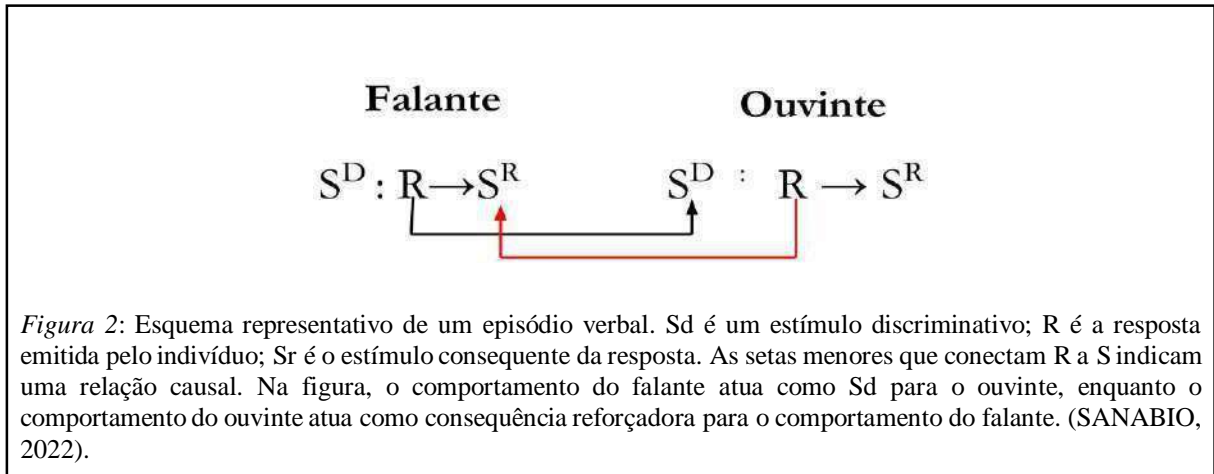
Nenhuma consideração sobre comportamento humano estará completa se não incluir a atividade verbal do homem. É a forma de comportamento mais elevada e valiosa; mais que nenhuma outra o distingue dos animais inferiores; e nela estão entesouradas a herança cultural da filosofia, da ciência, da arte e da tecnologia, e, a partir dela, efetua-se a transmissão desse conhecimento acumulado de geração a geração. Na realidade foi o comportamento verbal que tornou esse conhecimento possível (KELLER; SCHOENFELD, 1950 apud HUBNER; MOREIRA 2012, p. 100).

Skinner (1974/2006) destaca que, de modo relativamente tardio em sua história, a espécie humana sofreu uma mudança notável: teve sua musculatura vocal posta em controle operante. Até então, sons de alerta, vocalizações de esbravejo e demais respostas inatas eram observadas no repertório da espécie humana, mas nada que a distinguisse drasticamente de demais espécies de animais.

De modo geral, acredita-se que os três níveis de seleção (filogenético, ontogenético e cultural) exerceram controle no processo de seleção e desenvolvimento do comportamento verbal. Skinner (1986 apud HUBNER; MOREIRA, 2012) ilustra um possível cenário de pesca em que a musculatura vocal pode ter ficado pela primeira vez sob controle operante. Na ilustração, dois sujeitos (A e B) estavam engajados em uma atividade de pesca e posicionados em locais diferentes, em que A possuía uma melhor visão dos peixes, enquanto B segurava a rede. Em um momento propício, isto é, em que havia peixes na rede, A (falante) emite um som, que é captado por B (ouvinte), que em consequência puxa a rede e pega os peixes, reforçando a emissão sonora de A. Neste exemplo, é possível imaginar que o som feito pelo falante tende a ser selecionado, dado a sua correlação com as consequências produzidas. Tal questão, então, ilustra a seleção do comportamento verbal pelos três níveis de seleção: o filogenético, por se tratar se uma situação de sobrevivência da espécie, produção de alimento; o ontogenético, pois ambos aprenderam as regras de interação; e cultural, pois passa a se desenvolver a cooperação em prol da manutenção do grupo (HUBNER; MOREIRA, 2012).

O episódio descrito acima ilustra um exemplo primário do que Skinner denominou de episódio verbal, descrito como a interação entre o comportamento do falante e do ouvinte, necessitando um do outro para que seus comportamentos sejam observados (SKINNER, 1957).

Nesse sentido, destaca-se que, em um episódio verbal, os sujeitos se afetam mutuamente. Enquanto o comportamento verbal do falante (vocal, gestual, textual) atua como estímulo discriminativo para o ouvinte, o comportamento do ouvinte (também gestual, vocal, textual e etc) atua como consequência reforçadora para o comportamento do falante.



Segundo Skinner (1957), o comportamento altera o meio através de ações mecânicas e suas propriedades ou dimensões se relacionam frequentemente, de uma forma simples, com os efeitos produzidos. Porém, muitas vezes, um homem age apenas indiretamente sobre o meio do qual emergem as consequências últimas de seu comportamento, sendo o seu primeiro efeito sobre o comportamento de outros homens. Nesse sentido, o comportamento verbal de um falante, como descrito acima, pode servir de ocasião para um comportamento de um ouvinte. Se o comportamento do falante atua como estímulo discriminativo para o comportamento de um ouvinte, que pode fornecer uma consequência para o comportamento do falante, logo, o falante entra em contato com a possibilidade de acesso a determinadas consequências não por seus movimentos corporais mecânicos, mas sim pela intermediação realizada com outro indivíduo. Nesse sentido, o comportamento verbal é um tipo de comportamento operante: ele altera o ambiente e é modificado por essas alterações, sendo diferenciado especificamente pela mediação do ouvinte (BARROS, 2003).

Assim, o comportamento verbal é então definido como um comportamento operante, mantido por consequências mediadas por outro indivíduo, o ouvinte, que foi previamente treinado pela comunidade verbal para responder ao falante (SKINNER, 1957). Tal colocação de Skinner possui caráter disruptivo, uma vez que propõe todo um novo arranjo de pesquisa e compreensão acerca do fenômeno até então denominado de linguagem. Por esta razão, a proposta de Skinner foi por muito tempo deixada de lado, não obteve repercussão e apoio em

seus anos iniciais de publicação, além de ter sido mal recebida por linguistas da época. Destacavam-se, nesse contexto, críticas à proposta skinneriana, como, por exemplo, a do linguista Chomsky, que considerava a proposta simplista, alegando que não passava de um modelo estímulo-resposta (BANDINI; DE ROSE, 2010). Posteriormente, os princípios e conceitos apresentados por Skinner no contexto do comportamento verbal foram postos a prova na prática teórico-explicativa e também na pesquisa experimental da Análise do Comportamento, mostrando-se úteis para se analisar comportamentos complexos (BARROS, 2003).

A visão distinta de Skinner perante o comportamento verbal propõe a manutenção dos princípios postos no Behaviorismo Radical. Em outras palavras, a análise do comportamento verbal não se diferencia, a nível de princípios, da análise funcional feita em relação aos repertórios não verbais (BARROS, 2003). Ou seja, Skinner compreende que o desenvolvimento, emissão e seleção de comportamentos verbais estão amparados em suas relações funcionais com o meio, assim como os demais comportamentos.

Para além disso, destacam-se os debates acerca de como o comportamento verbal pode ser compreendido em termos de função:

(...) o comportamento verbal não pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos com função comunicativa, expressiva ou representativa, a função do comportamento verbal é adaptativa. Ele é modelado e mantido por suas consequências no ambiente físico ou social, interno ou externo, público ou privado. (...) Quando se diz a alguém “hoje é o meu aniversário” não se está transmitindo uma informação (não há nada que esteja no falante e que passa para o ouvinte), mas alterando o ambiente (neste caso produzindo estímulos para o ouvinte) de maneira que certas consequências sejam providas pelo ouvinte (BARROS, 2003, p.76).

Desse modo, através da perspectiva funcionalista adotada por Skinner, o conceito de comportamento verbal, assim como toda a teoria da Análise do Comportamento, contrapõe a ideia de causalidade interna. A abordagem defendida pelo autor exalta o recorte externalista na seleção do comportamento operante verbal, ressaltando a influência da interação organismo-ambiente na produção ou não de consequências reforçadoras para o sujeito.

Para abarcar a complexidade do comportamento verbal, Skinner (1957) apresenta uma classificação desse comportamento em diferentes categorias de operantes verbais. Segundo Barros (2003), considerando as fontes de controle antecedente do comportamento verbal, assim como seu efeito sobre o ouvinte, é possível identificar algumas dessas categorias. Dentre as principais categorias estão os comportamentos verbais operantes de tatear, ecoar, mandar, ditar, copiar, intraverbalizar, comportamentos autoclíticos e textuais. Uma vez que os operantes

verbais de tato, mando e intraverbal são relevantes para o presente trabalho, apenas estes serão abordados brevemente a seguir.

O comportamento de tatear é caracterizado por respostas vocais ou motoras controladas por estímulos discriminativos não verbais, podendo ser objetos, eventos ou situações, sendo mantido por consequências sociais gerais. As respostas de tato comumente têm a função de descrição, sendo importantes para a comunidade verbal, uma vez que coloca o ouvinte em contato com as variáveis de controle do comportamento do falante (BARROS, 2003; HUBNER; MOREIRA, 2012).

O comportamento de mando, por sua vez, envolve respostas vocais ou motoras controladas por antecedentes não verbais com função motivacional, a partir de estados de privação ou estimulação aversiva - as chamadas operações motivadoras (HUBNER; MOREIRA, 2012). Além disso, uma importante característica das respostas de mando é que elas estão sob controle de uma consequência reforçadora específica. A resposta de um sujeito que solicita um copo de água apontando para o bebedouro ou verbalizando “me dê um copo d'água, por favor” são exemplos de emissão de mando.

Já o comportamento de intraverbalizar diz respeito a respostas verbais que são controladas pelo próprio comportamento verbal do emitente (ou pelo comportamento verbal de outrem sendo acompanhado) e mantidas pelo reforçamento social (BARROS, 2003). Responder “por nada” após ouvir de um falante a locução “obrigado” é um exemplo de intraverbal.

Compreender como se desenvolveu a teoria skinneriana acerca da linguagem, entendendo sua visão contextualista e funcionalista, é de suma importância para a compreensão dos fenômenos que serão discutidos nos tópicos posteriores, em especial no que trata exclusivamente da Teoria das Molduras Relacionais. A publicação do livro *O Comportamento Verbal* em 1957 gerou, mesmo que tardiamente, grandes incentivos para discussões teóricas, conceituais, metodológicas e aplicadas na comunidade analítico-comportamental, suscitando o objetivo de compreender de maneira mais acurada o funcionamento complexo humano. Apesar da não concordância total na área, compreende-se que a discussão sobre o comportamento verbal e a Teoria das Molduras Relacionais podem envolver aspectos teóricos complementares. Destaca-se, portanto, o constructo de comportamento verbal como fonte de amparo e sustentação para muitas elaborações pós-skinnerianas no desenvolvimento do estudo da linguagem e por conseguinte, da aprendizagem proveniente desta.

2.3 O PARADIGMA DE EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS

A palavra símbolo é amplamente utilizada no campo teórico da Psicologia e, com seus respectivos significados, configura-se como ponto central na obra de diversos expoentes nomes dessa área do conhecimento, como exemplo CG Jung. A etimologia da palavra “símbolo” vem do grego *sym* (junto) + *ballein* (lançar), que juntos sugerem a criação de uma unidade de partes separadas, a compreensão de se associar uma coisa à outra, associar elementos (CATANIA, 1999). Nesse sentido, destaca-se que a teoria comportamental também se debruça sobre o tema, uma vez que tal ponto possui grande relevância nos estudos sobre a linguagem humana, especialmente no campo da Equivalência de Estímulos. No âmbito da Análise do Comportamento, os estudos de Equivalência de Estímulos despontam como os responsáveis por realizar a aproximação entre a teoria comportamental e o que se passou a se chamar de comportamento simbólico.

Como descrito no tópico anterior (comportamento verbal), o desenvolvimento da linguagem se configura como um fenômeno tipicamente humano, que diferencia e promove local de privilégio à nossa espécie. Entretanto, emerge a questão de que, dentre seus componentes, o que há de fato no desenvolvimento da linguagem humana que ocorre de modo diferente e supostamente mais rebuscado quando comparado aos padrões de comunicação encontrados nos demais animais? De Rose e Bortoloti (2007) realizaram uma breve discussão acerca desta dúvida, com o intuito de identificar pontos sólidos de diferenciação entre a linguagem humana com os modos de comunicação animal, tendo o comportamento simbólico participação especial nesta discussão.

Para exemplificar tal questão, os autores propuseram o seguinte exemplo: um pai pede ao seu filho pequeno que lhe traga o jornal e, noutro momento, faz esse mesmo pedido ao seu cão. Tanto a criança quanto o animal respondem apropriadamente ao pedido: levam o jornal ao pai ou ao dono. Neste exemplo, seria válido pensar que ambos compreenderam a atividade de maneiras semelhantes. Entretanto, o que se sugere até então no campo da Psicologia é que humanos e animais possuem capacidade de processamento diferente de informações. Em outras palavras, do ponto de vista analítico-comportamental, significa dizer que enquanto animais até então apenas demonstram ser capazes de aprender relações de pares associados (relações condicionais do tipo se...então...), humanos demonstram a capacidade de realização de relações de equivalência, potencialmente simbólicas (DE ROSE; BORTOLOTTI, 2007), o que será explicado a seguir

Com o intuito de subsidiar tal discussão com conhecimentos científicos, De Rose e Bortoloti (2007) indicam que, no contexto de estudos experimentais da Análise do

Comportamento, existe um modelo experimental que consegue identificar comportamentos com características simbólicas: o paradigma da Equivalência de Estímulos, desenvolvido por Sidman e Tailby (1982 apud VELASCO; TOMANARI, 2010), que estabelece critérios para a constatação ou não de comportamento simbólico.

A concepção de linguagem como comportamento simbólico tem sido descrita por meio do paradigma da Equivalência de Estímulos (...) Para estes pesquisadores o comportamento simbólico pode ser compreendido por redes de relações arbitrárias entre estímulos; em uma rede, algumas relações são aprendidas diretamente, enquanto outras ocorrem por derivação, sem ensino direto, a partir da aprendizagem inicial (GOMES; VARELLA; SOUZA, 2010, p. 730).

Observa-se, então, que para compreender a noção de comportamento simbólico dentro do âmbito da Equivalência de Estímulos, faz-se necessário a compreensão anterior de dois pontos basilares no contexto do comportamento simbólico ainda não abordados: as discriminações condicionais e as relações arbitrárias.

Aprendizagens que envolvem processos de controle de estímulos mais simples foram denominadas “discriminação simples” e caracterizadas por Skinner como uma relação flexível que não causa, mas estabelece ocasião para o comportamento (1993 apud DEBERT; MATOS; ANDERY, 2006). Para além das discriminações simples, pode-se ter também as discriminações condicionais: respostas são reforçadas na presença de um determinado estímulo antecedente se, e somente se, uma outra condição antecedente estiver presente (HUBNER, 2006). Assim, em linhas gerais, para se obter uma relação condicional, deve-se reforçar determinada resposta na presença de um estímulo específico apenas se um outro estímulo estiver presente (DEBERT; MATOS; ANDERY, 2006).

O conhecido procedimento de *matching to sample*, proposto por Cumming e Berryman em 1965 e muito utilizado no ensino de repertório comportamental para crianças autistas, trata-se de um procedimento de discriminação condicional. Segundo Hubner (2006), o procedimento se dá primeiramente apresentando um estímulo modelo seguido por estímulos de comparação. A tarefa do participante é então escolher um dos estímulos de comparação. A possível ilustração de um exercício pode ser descrita da seguinte maneira: na apresentação da palavra escrita “CASA” (sendo o estímulo modelo) seguido da apresentação de três imagens, uma casa, um martelo e um pássaro (estímulos de comparação), o participante deverá ter acesso ao reforço após selecionar a imagem da casa. Tal exemplo trata de uma discriminação condicional pelo fato de que, para ter acesso ao reforço o participante deve responder/escolher o estímulo “figura da casa” (estímulo de comparação) apenas diante da apresentação do estímulo de

comparação (a palavra CASA escrita). É o estímulo condicional (CASA escrita) que sinaliza qual estímulo discriminativo (casa figura) gera reforço.

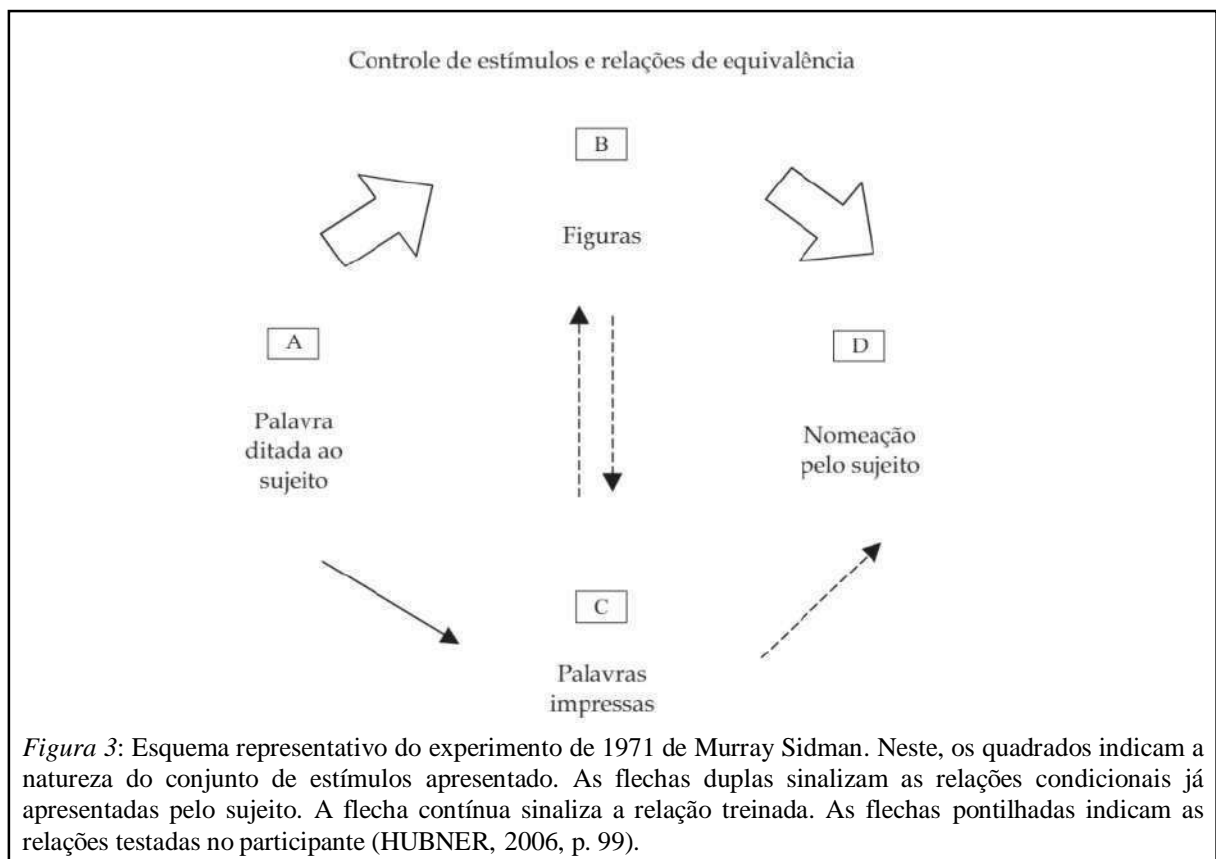
O processo de discriminação condicional expande os limites da tríplice contingência presente na discriminação simples e abre espaço para a compreensão da aprendizagem de relações entre itens de distintas topografias, mas funcionalmente equivalentes, a depender do contexto. Tal ponto configura-se como determinante na compreensão do que está sendo chamado de comportamento simbólico, isto é, equivalência funcional entre itens topograficamente distintos. Como exemplo, vamos considerar a figura de uma casa, a palavra CASA escrita e o som da palavra “casa”. Trata-se de uma unidade formada por partes separadas (figura, palavra escrita e som/palavra falada), isto é, estímulos topograficamente diferentes, mas que compõem uma classe de estímulos equivalentes.

Com o início dos estudos em discriminação condicional, os processos comportamentais até então estudados pela área de Controle de Estímulos tornam-se simples diante do que estava por vir; o comportamento envolvido numa discriminação condicional não depende mais de características formais entre os estímulos e respostas. Estas mudam e exercem controles diferentes sobre a resposta, a depender da relação estabelecida entre a resposta e as propriedades do estímulo. Não há mais uma similaridade física entre o estímulo modelo e o de escolha. Sua relação é arbitrária. Estamos, portanto, lidando com o comportamento simbólico, com "linguagem". Nada mais complexo (e belo!) (HUBNER, 2006, p. 98).

Uma vez percorrido sobre o que se trata a discriminação condicional, cabe agora abordar a questão de que os estímulos presentes nas classes equivalentes são também definidos arbitrariamente. Isso significa dizer que as relações estabelecidas são arbitrárias porque o símbolo (nome/palavra escrita/palavra falada) não apresentam quaisquer semelhanças físicas com o referente (objeto/imagem) e varia de acordo com as convenções de cada comunidade verbal (DE ROSE, 1998; DUBE, 1996 apud GOMES; VARELLA; SOUZA, 2010).

Os membros de uma classe de equivalência são equivalentes no sentido de que podem ser permutáveis uns pelos outros no contexto de procedimentos de emparelhamento arbitrário (CATANIA, 1999). Por exemplo, o estímulo bola (objeto) não possui similaridade física com a palavra escrita (BOLA), que se convencionou socialmente a se referir ao objeto em regiões que utilizam a língua portuguesa. Juntos, tais estímulos podem compor uma classe de estímulos que são equivalentes, podendo estar acompanhados da foto de uma bola, um desenho de uma bola, do som “bola”, etc. Segundo de Rose e Bortoloti (2007), parece fazer parte da experiência humana o estabelecimento de uma complexa rede simbólica tecida com relações arbitrárias emaranhadas de modo compatível com o universo cultural a que se é exposto.

Desse modo, compreendidos os temas da discriminação condicional e de relações arbitrárias, passa a ser possível a compreensão acerca do surgimento do paradigma de Equivalência de Estímulos. É no contexto de pesquisa em discriminações condicionais que Sidman se depara com um fenômeno até então desconhecido no âmbito dos estudos acerca do Controle de Estímulos. Em 1971, Murray Sidman dá início a uma série de experimentos com humanos, utilizando-se do modelo de discriminação condicional, que culminam na descoberta de possíveis novos processos comportamentais, então denominados de relações de equivalência (HUBNER, 2006). O experimento em questão buscava verificar se pareamentos condicionais auditivos-visuais (entre palavras ditas ao sujeito e palavras impressas) seriam relações condicionais suficientes para fazer emergir a leitura com compreensão e a leitura oral, mesmo sem treino explícito em pacientes com deficiência intelectual de nível severo (DE ROSE; BORTOLOTTI, 2007; HUBNER, 2006).



Hubner (2006) descreve que, nesse experimento, relações condicionais treinadas do tipo auditivo-visual geraram novas relações condicionais não diretamente treinadas. Ou seja, o sujeito aprendeu para além daquilo que lhe foi ensinado. Assim, estes testes revelaram a emergência de relações que não foram ensinadas diretamente, mas que podem ser derivadas das

relações ensinadas (DE ROSE; BORTOLOTTI, 2007). Em outras palavras, o observado foi que o ensino da relação entre palavra ditada (A) com palavras impressas (C), em um sujeito que já possuía a relação palavra ditada (A) e figura (B) faz emergir a relação entre palavras impressas (C) e figuras (B), sem treino direto. Isto é, apenas neste experimento foram geradas as relações BC (figura - palavra impressa), CB (palavra impressa-figura) e CD (palavra impressa – nomeação).

Até então, com estes experimentos de discriminações condicionais, o que se tinham eram dados que indicavam que determinadas discriminações condicionais eram capazes de emergir a partir de relações não treinadas. Entretanto, ainda havia descompasso na definição dos resultados que estavam sendo obtidos nos procedimentos de *matching to sample* (pareamento com o modelo), sendo que no campo de pesquisa discutia-se se as relações condicionais implicariam necessariamente em relações de igualdade (CATANIA, 1999; HUBNER 2006).

É então nesse contexto que é proposto o Paradigma de Equivalência de Estímulos por Sidman e Tailby (1982 apud VELASCO; TOMANARI, 2010), o qual se propõe a fornecer critérios operacionais e empiricamente verificáveis para especificar comportamentos com características simbólicas (DE ROSE; BORTOLOTTI, 2007). Para além do já estabelecido nas anteriores discriminações condicionais, Sidman e Tailby adicionam critérios de definição para classificar estímulos como equivalentes ou não. Os testes adicionados ao modelo de discriminação condicional para a verificação da emergência de relações de equivalência tiveram seus nomes emprestados da matemática elementar: Simetria, Reflexividade e Transitividade (HUBNER, 2006). A formação de classes de estímulos equivalentes é verificada quando estímulos arbitrariamente relacionados (e.g., AB e BC) se tornam mutuamente substituíveis originando relações condicionais emergentes que documentam as propriedades de reflexividade (AA, BB e CC), simetria (BA e CB) e transitividade (AC) (SIDMAN; TAILBY, 1982 apud VELASCO; TOMANARI, 2010). A demonstração da emergência de relações derivadas/emergentes atesta o caráter reflexivo, simétrico e transitivo das relações ensinadas e assegura status simbólico ao comportamento observável (DE ROSE; BORTOLOTTI, 2007).

Ainda, De Rose e Bortolotti (2007) destacam que o modelo de equivalência permitiu simular função simbólica em estímulos supostamente desprovidos dela: figuras abstratas, palavras ou sílabas sem sentido, por exemplo. E que, para além disso, o desenvolvimento de tal campo da pesquisa comportamental possibilitou simulações experimentais da aquisição e manipulação de símbolos com indivíduos humanos que já dominam a linguagem. Determinada questão evidencia o fato de que, através da Equivalência de Estímulos e do estudo do

comportamento simbólico, a Análise do Comportamento como ciência oferece à comunidade científica embasamento teórico para que fenômenos complexos possam ser estudados experimentalmente.

2.4 TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS (RFT)

A RFT (**Relational Frame Theory** - Teoria das Molduras Relacionais) é uma teoria apoiada nos pressupostos do Behaviorismo Radical dedicada à explicação da cognição e linguagem humana (HAYES et al., 2001). Ao se falar de RFT, necessariamente está proposta a questão de se falar sobre o comportamento operante generalizado investigado por seus autores: o responder relacional arbitrariamente aplicável (RRAA), que é o comportamento de estabelecer relações arbitrárias (PEREZ et al., 2013). A essência da teoria reside no postulado de que as contingências de reforçamento podem não apenas selecionar o controle discriminativo por propriedades físicas dos estímulos, mas também, por propriedades abstratas (MCILVANE, 2003 apud BOAVISTA, 2014).

Observou-se que, entre os pesquisadores e proponentes do tema, um caminho para compreender a teoria tem sido o mais comum: primeiro, compreende-se o processo de aquisição de função de estímulos (1), depois a abstração (2), seguido da posterior divisão didática entre o que está sendo chamado de responder relacional (3) e ao que se refere o termo arbitrariamente aplicável (4). Neste tópico do trabalho, o mesmo trajeto será seguido.

Desse modo, iniciar-se-á com a explicação acerca da aquisição de função de estímulos. Compreende-se que diferentes abordagens psicológicas e demais áreas dos conhecimentos humanos buscam investigar as razões pelas quais os humanos se comportam da maneira que se comportam. A ciência da Análise do Comportamento se propõe a colaborar com a compreensão de tal fenômeno adotando uma compreensão de ordenamento no comportamento humano. Isto quer dizer que, com sua visão externalista, a Análise do Comportamento se propõe a investigar fenômenos através da relação do organismo com o ambiente.

Assim, postula-se que tal relação possui leis gerais já descritas, investigadas e experimentadas há décadas, como exemplo o condicionamento operante, condicionamento respondente, extinção, generalização, equivalência, punição, dentre outros já abordados no presente trabalho. De certo modo, todas essas linhas de pesquisa buscam identificar como partes do mundo externas ao indivíduo influenciam seu comportamento, isto é, qual a função dos estímulos frente ao comportamento.

A Análise do Comportamento vem, desde sua fundação até os dias atuais, identificando diferentes processos de aquisição de função de estímulo. Recentemente, a Teoria das Molduras Relacionais tem sugerido que estímulos podem adquirir funções indiretamente, por meio de respostas relacionais arbitrariamente aplicadas (PEREZ et al., 2013, p.34).

Nesse sentido, pode-se dizer que, dentre os primeiros procedimentos estruturados e compreendidos pela Análise do Comportamento, estão os processos de condicionamento respondente e operante. Através desses processos, estímulos adquirem funções diferentes: reforçadoras, eliciadoras, discriminativas, entre outras. Tais processos compreendem a aquisição de função de estímulos por intermédio da interação direta do organismo com os estímulos presentes no ambiente. Por exemplo, uma luz que acende dentro de uma caixa experimental e é seguida temporalmente pela disponibilização de um estímulo reforçador, após a emissão de uma resposta, adquire a função de estímulo discriminativo diretamente através da interação de um sujeito experimental com o ambiente da caixa de condicionamento operante.

Entretanto, mais recentemente, como explicado no tópico acima, a área de Equivalência de Estímulos demonstrou que eventos do ambiente podem adquirir funções de estímulo de forma indireta (SIDMAN, 1994 apud PEREZ et al., 2013). Seguindo o procedimento de *matching to sample* (buscando o estabelecimento de classes equivalentes), descobriu-se também que, para além da emergência de relações entre os estímulos que formam uma classe de estímulos (por exemplo a palavra CARRO escrita, a figura de um carro e o som “carro”), pode ocorrer também o processo de transferência de função. Este último é percebido quando um estímulo da classe transmite sua função (reforçadora, eliciadora, discriminativa) para demais estímulos presentes na classe, o que ocorre após um treino de equivalência. Desse modo, considerando que o E1 (estímulo 1) exerce a função discriminativa de evocar a R1 (resposta 1), assume-se que houve transferência da função de estímulos quando E2 e E3 (demais estímulos da classe) passam a evocar a mesma resposta, R1. Neste ponto, passa a ser compreendida a possibilidade de que estímulos adquirem funções de maneira indireta, a partir de relações arbitrárias realizadas (BOAVISTA, 2014; PEREZ et al., 2013).

Um possível exemplo do procedimento acima pode ser descrito da seguinte maneira. Imagine que os estímulos bola imagem (B1), BOLA palavra escrita (B2) e “bola” som/palavra falada (B3) são estabelecidos em uma classe de equivalência. Agora, treina-se o sujeito experimental que está sentado à frente de um computador a apertar a tecla “B” (R1) sempre que a imagem de uma bola (B1) aparecer. Se a transferência de função de estímulos ocorrer sem a necessidade de treino direto, o indivíduo tenderá a responder da mesma maneira (R1) a estímulos equivalentes que aparecem em sua tela, como a palavra bola escrita (B2) ou ao som

emitido pelo notebook “bola” (B3). Da relação treinada B1-R1 emergem as relações B2-R1 e B3-R1. Entretanto, é válido ressaltar que nem todos os estímulos presentes em uma classe de equivalência adquirem a mesma função (PEREZ et al., 2013). Por exemplo, o estímulo bola (objeto) pode atuar como discriminativo para o comportamento de chutar, enquanto a bola (figura) não. Dessa forma, ressalta-se que o contexto é determinante.

Desse modo, dar-se-á prosseguimento com a compreensão da abstração sob a ótica comportamental. Chamamos a discriminação verbal baseada em uma única propriedade de estímulos de abstração (CATANIA, 1999). Abstrair é a capacidade de responder a uma característica específica que pode ser compartilhada por diversos estímulos diferentes, como por exemplo cores e formas geométricas. O ensino dessas propriedades se dá através de reforço diferencial, sendo o sujeito reforçado ao identificar propriedades específicas em diferentes estímulos e não recebendo consequência ao selecionar propriedades diferentes, como exemplo, círculo e quadrado. Pode-se, por exemplo, solicitar a uma criança que ela busque a garrafa de água de plástico, e não a de vidro ou a de alumínio. Se a resposta emitida for adequada ao solicitado, a resposta da criança deve ser reforçada, o que produz o ensino da propriedade plástico.

Skinner (1974/1976 apud PEREZ et al., 2013) descreve, por exemplo, o procedimento de ensino da propriedade vermelho para crianças pequenas. O ensino deve ocorrer de modo a apresentar distintos estímulos que variem em suas propriedades, exceto em sua cor (um carro vermelho, uma meia vermelha, uma blusa vermelha), sendo a resposta “vermelho” reforçada na presença da propriedade correta e extinta perante outras cores. Segundo Perez et al. (2013), contingências como estas, necessárias para o estabelecimento de abstrações, não são encontradas na natureza, sendo as contingências não sociais incapazes de colocar comportamento sob controle de apenas uma única propriedade de estímulo. A abstração é, portanto, considerada um processo peculiarmente verbal, pois apenas as práticas da comunidade verbal são capazes de prover a contingência necessária para o seu estabelecimento (SKINNER, 1957).

Uma vez compreendido o processo de abstrair, se faz possível a compreensão do que está sendo chamado de responder relacional. De modo geral, ao se comportar, organismos estão sob controle ambiental dos estímulos dispostos. Pode-se responder a maçanetas girando-as, é possível responder a amigos com cumprimentos ao vê-los, é possível responder a bicicletas subindo nelas e pedalando. Entretanto, como disposto acima, a espécie humana possui a capacidade de relacionar estímulos e, mais que isso, a selecionar propriedades específicas e responder a elas relacionando-as umas às outras. Por exemplo, a frase “o copo é maior que”,

sem demais complementos, não é congruente. Já a frase “o copo é menor que a garrafa” apresenta coerência. Isso se deve ao fato de que através das propriedades de estímulos que são ensinadas, aprendemos a compará-los.

Para entender o responder relacional (...) resta apresentar como aprendemos a abstrair propriedades relacionais. Dizemos que abstraímos uma relação entre estímulos quando respondemos sob controle de uma única propriedade da relação entre dois ou mais estímulos. Quando dizemos que um objeto é maior ou menor que outro, que uma coisa está acima ou abaixo de outra ou que um evento vem antes ou depois de outro, estamos respondendo sob controle de propriedades da relação entre dois ou mais estímulos, e não somente sob controle de propriedades formais específicas de cada um deles (como “vermelho”). Um estímulo é menor/maior, está abaixo/acima, vem antes/depois, sempre a depender de outro (PEREZ et al., 2013, p. 37).

Os processos descritos acima falam sobre a possibilidade de estabelecimento de relação entre estímulos pautados em suas características concretas, físicas e espaciais, tais como tamanho (maior ou menor), posição (acima, abaixo, ao lado), quantidade (mais, menos), etc. São relações que possuem amparo na realidade. Um carro é claramente maior que uma bicicleta, existem mais grãos de areia na praia do que banhistas e o mais comum é que copos sejam colocados na parte de cima de mesas. Selecionar o estímulo maior, mais brilhante ou mais redondo simplesmente se torna um operante aprendido (HAYES et al., 2001). Assim, os organismos aprendem a discriminar a relação de estímulo relevante, bem como a dimensão formal ao longo da qual a relação é relevante, por meio de tentativas de treinamento múltiplas apresentando variados estímulos (HAYES et al., 2001), como é mostrado na figura abaixo.



Figura 4: Esquema representativo em que a relação “maior que” é ensinada através da apresentação de múltiplos exemplares e reforço diferencial (BOAVISTA, 2015).

Assim, compreendido o responder relacional, dar-se-á prosseguimento às divisões destacadas no início do tópico, agora sendo abordado o tópico do comportamento arbitrário. Uma parte do treino destacado até então diz respeito ao estabelecimento de relações não arbitrarias entre os estímulos, isto é, relações que são amparadas nas propriedades físicas dos

objetos descritos (como exemplo da Figura 4). Uma parte importante do comportamento humano, no entanto, aparenta estar sob controle de relações que são arbitrárias. Parece plausível que alguns organismos, dada a história apropriada estabelecida pela comunidade verbal, possam ter tal resposta relacional sob o controle de características contextuais que não sejam simplesmente a forma dos relatos. Ou seja, os organismos poderiam aprender a responder relacionalmente a objetos onde a relação é definida não pelas propriedades físicas dos objetos, mas por alguma outra característica da situação. Como exemplo, pode-se ensinar arbitrariamente que Arquimedes é o maior matemático de todos os tempos, amparado em questões não atreladas à estatura dele. Tais respostas são contextualmente controladas (HAYES et al., 2001; PEREZ et al., 2013).

De Rose e Rabelo (2012), ao falar de molduras relacionais, destaca a possibilidade de que elas sejam arbitrariamente aplicáveis (o conceito de molduras relacionais será discutido posteriormente no presente capítulo). A título de exemplo, isso significa que uma relação comparativa do tipo “maior que” pode ser aplicada a objetos que não diferem em tamanho físico ou até mesmo pode ser aplicada de modo contrário à relação de tamanho físico. O exemplo mais comum, citado em Perez et al. (2013), Boavista (2014) e de Rose e Rabelo (2012) dizem respeito à relação simbólica humana com o dinheiro. Fisicamente falando, a moeda de 25 centavos é maior que a moeda de 50 centavos. Porém, um indivíduo treinado pela comunidade verbal, após a dica contextual “qual o maior” na presença das duas moedas, tende a escolher a de 50 centavos. O exemplo é uma demonstração do responder relacional arbitrariamente aplicável. É arbitrário porque convencionou-se socialmente que a moeda com os escritos “50” possibilita a compra de mais itens do que a que está escrito “25”.

Perez et al. (2013) exemplifica maiores extrapolações do responder arbitrário estabelecidos e mantidos pela comunidade verbal utilizando-se do futebol. Um pai pode ensinar ao seu filho, por exemplo, que o Atlético-GO é o maior time de futebol do estado de Goiás. Tal afirmação não se pauta em número de jogadores, quantidade de títulos, número de vitórias, quantidade de prédios que o time possui ou qualquer métrica quantificável. A relação de comparação “maior que” é completamente arbitrária. O mesmo treino com múltiplos exemplares que ensinou relações pautadas em características físicas pode ensinar também através de convenções sociais, relações arbitrárias, a quaisquer conjuntos de estímulos: o maior time de futebol, a maior cantora, o maior poeta, etc.

Nesse sentido, segundo Perez et al. (2013), o processo de aprendizagem de relações arbitrárias ocorre também nas outras relações estudadas pela RFT que vão para além das de comparação. Como exemplo, é possível citar as relações de igualdade, oposição, relações

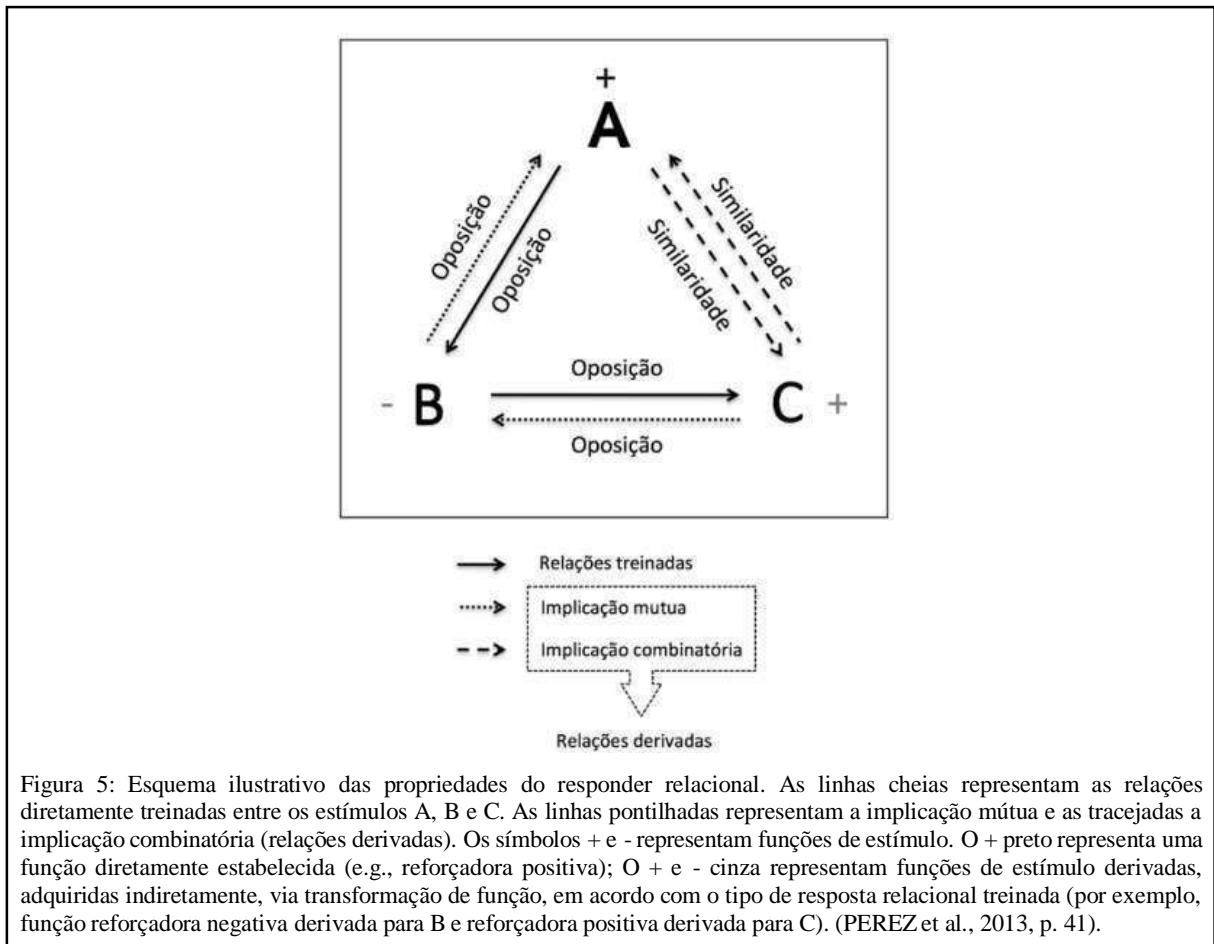
hierárquicas de equivalência, dêiticas, de causalidade, entre outras. Todas podem ser ensinadas arbitrariamente.

Até então, foram descritos processos importantes dentro do espectro da RFT que possibilitam sua compreensão: aquisição de função de estímulos; abstração; responder relacional; responder a estímulos arbitrários. Faltam então dois pontos finais que se conectam: como ocorre o processo de aprendizagem desse operante (RRAA) e quais são suas propriedades.

Acredita-se que o processo de aprendizagem do RRAA ocorra de modo semelhante ao processo de aprendizagem de outros operantes generalizados, como, por exemplo, a imitação, atuando na vida dos indivíduos desde muito cedo. O ensino verbal da relação palavra-referente pode ser utilizado para exemplificar o processo de aprender a relacionar. Em um momento inicial, o ensino da relação entre a palavra, o objeto e o objeto falado é sempre seguido de consequência reforçadora quando há correspondência entre os itens. Através do treino com múltiplos exemplares e com a ampliação do repertório de relacionar, deixa de ser necessário o reforço a cada relação feita por uma criança pequena, por exemplo. A partir daí, novas relações emergem. Essas relações que emergem são então chamadas de relações derivadas, aprendidas através do operante generalizado de relacionar. Assim, define-se que a aprendizagem do operante RRAA depende de um treino que ocorre através da amostra de múltiplos exemplares, que envolve relacionar estímulos bidirecionalmente e combinar relações bidirecionais. Tais características determinam as propriedades do RRAA, que são: (a) implicação mútua; (b) implicação combinatória e (c) transformação da função de estímulos (BOAVISTA, 2015; HAYES et al., 2001; PEREZ et al., 2013).

Os termos acima cunhados pela RFT partem das anteriores elaborações de Sidman e Tailby (1982 apud VELASCO; TOMANARI, 2010) ao tratar da Equivalência de Estímulos - reflexividade, simetria e transitividade. Considerados insuficientes para abarcar as novas derivações observadas (que vão além das relações de igualdade vistos na equivalência), os termos foram revistos e adaptados para serem aplicáveis a todas as possíveis relações de estímulo derivadas (HAYES et al., 2001). Desse modo, as propriedades funcionais do RRAA são: (1) a implicação mútua, que define que uma relação entre dois eventos envolve responder a um evento em termos do outro, ou seja, se A é maior que B, B é menor que A; (2) implicação combinatória, que se refere a uma relação de estímulos derivados em que duas ou mais relações de estímulo (treinadas ou derivadas) combinam-se mutuamente, isto é, se A é maior do que B e B é maior do que C, então A é maior do que C; (3) transformação da função de estímulos, em que as funções são transformadas em acordo com o tipo de relação arbitrária estabelecida, ou

seja, se A é maior que B e B possui função aversiva, por derivação o estímulo A será ainda mais aversivo que o estímulo B. (HAYES et al., 2001; PEREZ et al., 2013).



Boavista (2014) e Perez et al., (2013) destacam em seus trabalhos um relevante experimento observado no campo da RFT. Dougher et al., (2007 apud BOAVISTA, 2014) conduziu um estudo em que os participantes em um primeiro momento foram ensinados a relação $A < B < C$. Nesse sentido, segundo os princípios da transformação de função de estímulos, caso o estímulo B fosse relacionado com aversivos, o estímulo A (menor que B) representaria um menor nível aversivo, enquanto C (maior que B) teria um potencial mais aversivo. Na condução da segunda parte de seu estudo, Dougher pareou um choque ao estímulo B. Como resultado, foram percebidas através de medidas de condutância galvânica (um mensurador de comportamentos respondentes) que o estímulo C eliciava mais respondentes que o estímulo A. Tal dado revela a transformação de função de estímulos sem o ensino direto, apenas através de respostas relacionais.

Por fim, uma vez compreendidos as propriedades do operante generalizado responder relacional arbitrariamente aplicável (RRAA), torna-se possível a compreensão da terminologia

“Molduras Relacionais”. O termo moldura relacional foi cunhado para designar tipos particulares de resposta relacional. Uma moldura relacional pode ser definida como uma classe específica de resposta relacional aplicável arbitrariamente que mostra as qualidades contextualmente controladas de implicação mútua, implicação mútua combinatória e transformação de funções de estímulo. Tendo em vista possíveis interpretações dualistas e/ou internalistas, Törneke (2010 apud BOAVISTA, 2015), por exemplo, defende que, ao invés do termo moldura relacional, fale-se em emoldurar relacionalmente (*relational framing*). Emoldurar relacionalmente é comportar-se de modo a responder a um estímulo em termos de outro a partir de suas propriedades arbitrárias (maior que, menor que, mais alto, mais baixo, antes de, depois de, é causa de, é efeito de, etc). (BOAVISTA, 2015; HAYES et al., 2001; PEREZ et al., 2013).

Em síntese, o que a RFT está propondo é que os organismos humanos estabelecem relações a partir de propriedades específicas que derivam de aprendizagens e passam a controlar o comportamento.

Em resumo, então, nossa abordagem para relações de estímulos derivados é pensar em termos de um operante puramente funcional de resposta relacional, que é abstraído e colocado sob controle contextual. Como tal, torna-se arbitrariamente aplicável: quando pistas contextuais estabelecem resposta relacional em uma determinada situação, eventos específicos podem se tornar parte de molduras relacionais (HAYES et al., 2001, p.29).

O número de maneiras pelas quais os estímulos podem ser relacionados entre si é grande e isso significa que existem diversos tipos específicos de estruturas relacionais, sendo útil classificar o grande número de molduras possíveis em algumas categorias gerais (HAYES et al., 2001). Dentre elas, estão:

- Coordenação: são relações de identidade, igualdade, equivalência, semelhança ou similaridade entre estímulos. São especificadas por dicas contextuais como: “isto é um copo”, “este é igual a este”, “aquele é semelhante ao outro”, etc.
- Distinção: são relações que especificam elementos dissonantes entre estímulos. São especificadas por dicas contextuais como: “isto não é um copo”, “este é diferente deste”, “aquele é distinto do outro”, etc.
- Comparação: são relações que contrapõem dimensões qualitativas ou quantitativas entre estímulos. São especificadas por dicas contextuais como: “isto é maior que aquilo”, “este é mais curto que este”, “aquele é mais veloz que o outro”, etc.
- Hierárquicas: são relações que especificam níveis de organização entre estímulos. São especificadas por dicas contextuais como: “isto é parte daquilo”, “este é superior a este”, “aquele contém o outro”, etc.

Figura 6: adaptação de “Família de Molduras Relacionais” (BOAVISTA, 2015, p. 173).

Nas últimas décadas, pesquisas experimentais têm sido realizadas com o intuito de validar as propostas realizadas pela RFT. Campos diversos estão sendo abordados pelas Molduras Relacionais, as quais emergem como um possível base comportamental para investigar fenômenos complexos. No próximo capítulo, aplicações da RFT assim como da Equivalência de Estímulos serão trazidas para abordar o fenômeno complexo da aprendizagem de comportamentos preconceituosos.

3. COMO PRECONCEITOS SÃO APRENDIDOS: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

O presente capítulo possui como objetivo explicar, a partir da perspectiva analítico-comportamental, como preconceitos são aprendidos. Para isso, os temas discutidos anteriormente no trabalho serão trazidos, como a Teoria das Molduras Relacionais, o Paradigma da Equivalência de Estímulos e o Comportamento Verbal. De modo algum sugere-se neste trabalho que o fenômeno complexo dos preconceitos deve ser estudado apenas pelo viés da Análise do Comportamento. Trata-se apenas de mais uma área do conhecimento científico que possui pesquisas experimentais e modelos explicativos que se mostram particularmente úteis a tal campo. Além disso, o presente trabalho não busca esgotar as discussões sobre a presente temática, visto sua complexidade.

O presente capítulo será dividido da seguinte maneira: em um primeiro momento, um breve apanhado da relação entre questões sociais, preconceito e Análise do Comportamento será trazido. Posteriormente, modelos explicativos da área serão destacados a fim de evidenciar possíveis discussões do fenômeno a partir da perspectiva da ciência comportamental.

3.1 QUESTÕES SOCIAIS, PRECONCEITO E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Por muitas décadas, volumosas foram as críticas direcionadas à produção e aplicação do conhecimento analítico-comportamental. Por se tratar de uma ciência que nasceu no laboratório, de modo completamente distinto das outras abordagens, o estranhamento em diversos pontos foi irrefreável. Dentre as principais críticas, estava a incerteza sobre a possibilidade de aplicação dessa nova abordagem a contextos sociais.

Por permanecer muitos anos em laboratório, ausente do contato com a clínica e com os esforços voltados para a investigação de princípios comportamentais básicos, foram

identificadas lacunas na pesquisa e aplicação do conhecimento comportamental a nível social. Tais lacunas continuaram a existir com o passar das décadas, sem a observação cuidadosa e dedicada da área e da maior parte de seus pesquisadores. O fato é que, como descrito por Todorov (2010), a ciência avança partindo da busca do simples para o complexo, dos princípios básicos para os fenômenos complexos. Desse modo, após décadas de empenho nas pesquisas básicas e com uma vasta gama de princípios identificados, nas últimas décadas, alguns autores têm despendido esforços para evidenciar a aplicabilidade da Análise do Comportamento a questões até então negligenciadas.

Autores como Guerin (1992/2009; 1994), Holland (1978 apud MIZAEI; DE ROSE, 2017), Moore (2003 apud MIZAEI; DE ROSE, 2017) e Skinner (1953/1970; 1978 apud MIZAEI; DE ROSE, 2017) se dispuseram a trabalhar tais questões mostrando a potência da teoria comportamental no auxílio da compreensão de problemas sociais como o racismo, distribuição de renda, analfabetismo, sexismo, dentre outros (DITTRICH, 2019; GUERIN, 1992/2009; MIZAEI; DE ROSE, 2017). Atualmente, com a parcial modificação de predominância das características sociais, etárias, de gênero e raciais dos atuais pesquisadores da área, estudos que abordam temas relacionados a questões sociais emergem em maior volume no campo de pesquisa comportamental. Para além disso, os avanços teóricos recentes em temas como o Comportamento Verbal e o desenvolvimento de áreas como o Paradigma de Equivalência de Estímulos e a Teoria das Molduras Relacionais (RFT) possibilitam maior subsídio a pesquisadores que investigam questões sociais.

Tendo em vista o recorte do presente trabalho, o fenômeno dos preconceitos será posto em foco. Buscar-se-á compreender como a Psicologia de modo geral conceitua o tema, compreender o que a Análise do Comportamento produziu até então nesta temática e como ela pode subsidiar a compreensão acerca da aprendizagem de tal fenômeno.

Mizael (2019) realizou em seu trabalho um apanhado dos principais autores que discutem a questão do preconceito e citou as respectivas definições dadas. Por conta do pioneirismo e relevância na área, a autora traz três definições de preconceito apresentadas por Gordon Allport. A primeira, mais resumida, expõe o fenômeno do preconceito como sendo o ato de pensar mal dos outros sem fundamento suficiente, considerados infundados todos aqueles não baseados em fatos. Para o autor, o preconceito frente a um determinado estímulo poderia ser expresso de distintas maneiras, como através da aversão, de ataques violentos, do medo, da antipatia, do desprezo, entre outros. Em sua segunda definição, o autor define preconceito como sendo uma atitude hostil ou evasiva com relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela pertence a este grupo, e é então presumido possuir as qualidades

condenáveis atribuídas ao grupo (ALLPORT, 1954 apud MIZAEL, 2019). Através dessa segunda definição, o autor realiza a distinção entre os chamados pré-julgamentos e os preconceitos. A diferença entre os dois conceitos consiste no fato de que enquanto os pré-julgamentos são sensíveis frente à apresentação de novas evidências e conhecimentos, isto é, podem se alterar, os preconceitos atuam de maneira distinta, sem a possibilidade de modificação. A terceira definição de Allport (1954 apud MIZAEL, 2019) é a de uma antipatia baseada em uma generalização defeituosa e inflexível. Tal postura pode ser direcionada especificamente a um único indivíduo ou até mesmo a um grupo.

O preconceito pode ser definido no escopo da Análise do Comportamento como um conjunto de atitudes socialmente condicionadas a determinado grupo social ou indivíduo (NELSON, 2009; SCHNEIDER, 2004 apud MIZAEL; DE ROSE, 2017). Racismo, gordofobia, xenofobia, preconceito religioso, homofobia, misoginia e capacitismo são exemplos de expressões do preconceito direcionadas a determinados grupos ou pessoas. O preconceito está estreitamente relacionado aos estereótipos, que são um conjunto de crenças/regras sobre os atributos pessoais de um grupo de indivíduos (ASHMORE; DEL BOCA, 1981 apud MIZAEL; DE ROSE, 2017). Os estereótipos são utilizados com frequência para justificar atitudes, comportamentos e diferenças nos grupos sociais (SCHNEIDER, 2004 apud MIZAEL; DE ROSE, 2017).

Na Análise do Comportamento, o fenômeno dos preconceitos não tem sido interpretado por uma única via, mas sim basicamente por três vias: através dos operantes verbais de Skinner; do Paradigma da Equivalência de Estímulos; e da Teoria das Molduras Relacionais. No próximo subtópico, cada uma das áreas supracitadas será mencionada com maior detalhamento.

3.2 APRENDIZAGEM DE PRECONCEITOS SOB A PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

A primeira proposta é a de Bernard Guerin (1994), em que o autor se dispõe a falar sobre atitudes considerando-as como comportamento verbal, sensíveis a consequências sociais. O conceito de atitudes tem sido usado de modo vasto no campo da Psicologia social para compreender diversos fenômenos, dentre eles o preconceito. Allport (1935 apud MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016) define atitudes como um estado mental de prontidão, pautado na experiência, que exerce influência diretiva sobre respostas a todos os objetos e situações com as quais o indivíduo se relaciona. Já para a Análise do Comportamento, atitudes são definidas

como respostas avaliativas definidas de acordo com uma história prévia de aprendizagem (MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016).

Para além das atitudes, outro termo relevante nessa temática é discutido por Guerin: as crenças. Guerin (1994) pontua que, na Psicologia social, atitudes e crenças são diferenciadas porque a primeira relata uma preferência, enquanto a segunda não. A título de exemplo, a frase “não gosto de alimentos transgênicos” representa uma atitude. Por sua vez, afirmar “alimentos transgênicos são perigosos” se aproxima de uma crença sobre a temática. Para além disso, o autor pontua que atitudes são baseadas em crenças e que as crenças são vistas como justificativas para as atitudes, ou seja, são as avaliações que são realizadas pelo indivíduo. Entretanto, o autor ressalta que o comportamento do falante de emitir ou não suas crenças publicamente fica sob controle da comunidade verbal, isto é, ouvintes que podem gerar consequências reforçadoras ou não para aquele comportamento. (GUERIN, 1994).

Nesse sentido, destaca-se que a análise a partir dos operantes verbais se volta mais para a investigação de como manter ou modificar o preconceito (MIZAEL, 2019). Tais processos são investigados através de três operantes verbais: tato, mando e intraverbal. O primeiro, o tato, se desenvolve nos sujeitos a partir da generalização de tatos sobre o ambiente físico para tatos sobre o próprio comportamento. Assim, da mesma maneira que o sujeito é vastamente reforçado ao descrever situações ambientais, como “o cachorro está latindo”, ele também passa a ser reforçado generalizadamente ao emitir tatos de avaliação do tipo “gosto de cachorros”. Isto é, o sujeito é reforçado socialmente ao descrever estados privados que de modo geral são avaliativos. Tal comportamento pode se desenvolver como uma atitude verbal de falar que não gosta do próprio cabelo ou então que não gosta de nordestinos, porque seu vizinho nordestino faz muito barulho. O aumento ou diminuição da frequência de relatos como esse dependerá das consequências dispostas pela comunidade verbal (GUERIN, 1994; MIZAEL; DE ROSE, 2017; MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016).

Já se a descrição de uma atitude estiver sob controle de outro comportamento verbal ao invés do ambiente físico externo, como quando falamos sobre eventos que nunca experienciamos mas dos quais já ouvimos falar, tal descrição se caracterizará como um intraverbal, que produz como consequência um reforçador generalizado, assim como no tato. Um exemplo seria dizer que “cotistas atrapalham o desenvolvimento da Universidade”, sem ter entrado em contato com essas supostas consequências aversivas causadas por pessoas que entraram por cotas (MIZAEL; DE ROSE, 2017; MIZAEL, 2019).

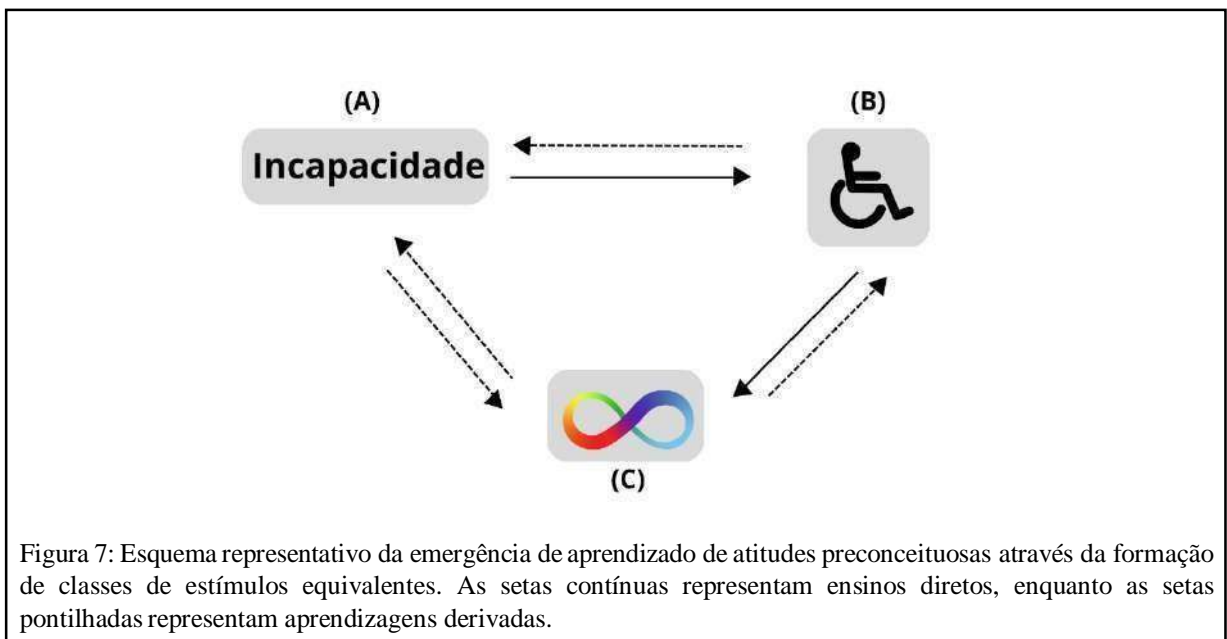
Por fim, compreende-se que a função de mando identificada em atitudes pode ser tanto modelada pela comunidade verbal, quanto modelar o comportamento do ouvinte/audiência,

como será descrito em exemplos posteriores. Além disso, entende-se também que fazer declarações de atitudes com a função de mando podem resultar em consequências positivas ou negativas específicas, no sentido de produzir determinadas consequências, diferentemente do reforço generalizado identificado nos tatos e intraverbais. Como exemplo, se sua chefe descreve que “não gosta de funcionários que tomam café durante o expediente”, isso moldará seu comportamento e atuará com a função de mando “não tome café durante o expediente” (GUERIN, 1994). Outro possível exemplo seria a frase “não gosto de defensores de minorias”, que tende a exercer controle sobre o ouvinte de tal locução, levando-o a consequência específica de não defender minorias (MIZAEL; DE ROSE, 2017). Desse modo, compreende-se que as atitudes são, em suas três possíveis funções, controladas por contingências sociais em vigor em determinada sociedade e não simplesmente descrição de eventos privados, como tradicionalmente descrito pela Psicologia social (MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016).

A segunda proposta para compreender a instalação de comportamentos preconceituosos é amparada no Paradigma de Equivalência de Estímulos. Proposto por Sidman e Tailby em 1982, tal paradigma apresenta-se como modelo para se investigar em laboratório a aquisição de comportamentos simbólicos, além de ser um meio de conceituar e investigar as origens do novo comportamento (CARVALHO; DE ROSE, 2014; MIZAEL; DE ROSE, 2017). Na presente questão, duas características do paradigma surgem como particularmente úteis para se investigar a aprendizagem de atitudes preconceituosas: a derivação de aprendizagens relacionais (simetria e transitividade) e a transferência de função de estímulos.

Como visto no Capítulo 2, Sidman demonstrou em seu estudo de 1971 que novas relações emergem sem a necessidade de treino se outras relações tiverem sido treinadas anteriormente. Por exemplo, se treinada a relação AB e BC, por transitividade e simetria as relações AC, CA, BA e CB emergem (CARVALHO; DE ROSE, 2014). Em seu experimento inicial, Sidman buscou estabelecer relação entre os estímulos figura, palavra falada e palavra escrita, que passaram a compor uma classe de estímulos equivalentes. Assim, diversos estudos na área da Equivalência de Estímulos buscam evidências acerca também da formação de atitudes através da organização de classes de estímulos equivalentes. Como exemplo, estão os estudos de Barnes (1996), Dixon (2006), Egli (1997), Gray e Barnes (1996) e Moxon (1993), citados por Carvalho e De Rose (2014). A título de exemplo, o resultado do experimento de Gray e Barnes (1996 apud CARVALHO; DE ROSE, 2014) sugeriu que estímulos agrupados arbitrariamente em uma mesma classe tendem a ser avaliados de maneira igual, conferindo, assim, a possibilidade de investigação de formação de atitudes através da Equivalência de Estímulos.

A título de ilustração, alguns exemplos serão citados sobre possíveis classes de estímulos equivalentes que atuam na formação e manutenção de atitudes preconceituosas. Imagine, por exemplo, que alguém descreve que pessoas com deficiência são incapazes e depois também escuta que autismo é um tipo de deficiência. Assim, são estabelecidas relações entre os estímulos incapacidade (A) e deficiência (B), e deficiência (B) e autista (C), portanto AB e BC. Por transitividade, a relação autista-incapaz (CA) pode ser aprendida, além da relação incapaz-autista (AC), por simetria (assim como é apresentado na Figura 7). Outro exemplo poderia se constituir através do relato de um colega de trabalho que descreve a correlação destacada em um estudo entre o analfabetismo (A) e pobreza (B), e depois destaca que observou muita pobreza (B) em sua viagem ao interior do Nordeste (C). Assim, as relações ensinadas foram AB e BC, respectivamente. Dessa relação, sujeitos podem passar a relacionar os estímulos analfabetos-nordestinos (AC), ou ainda, considerar que se alguém é analfabeto, é mais provável que ele seja nordestino, através da propriedade simétrica (se AB, então também BA). Os exemplos supracitados ilustram a possibilidade de formação de atitudes preconceituosas a partir de classes de estímulos equivalentes.



Além disso, para pensar em outro fenômeno apontado pelo Paradigma de Equivalência de Estímulos, a transferência de função de estímulos, utilizemos novamente o experimento de Barnes e Gray (1996 apud CARVALHO; DE ROSE, 2014). Neste estudo, foi investigada a transferência de função de estímulos entre filmes, alguns que foram assistidos e outros que os sujeitos não tiveram contato direto. Em um momento inicial do experimento, foram

estabelecidas duas classes de estímulos com etiquetas que continham sílabas sem sentido (A1,B1,C1 e A2,B2,C2). Posteriormente, etiquetas com as sílabas sem sentido B1 e B2 foram coladas nas capas de dois filmes, um de conteúdo sexual e outro de conteúdo religioso. Apenas um filme de cada classe foi assistido pelos sujeitos experimentais, sendo que todos os seis estímulos tinham em suas capas as sílabas sem sentido (A1,B1,C1 e A2,B2,C2). Posteriormente, todos os seis estímulos (três de cada classe) foram avaliados. Os resultados demonstraram a transferência de função entre os estímulos de mesma classe, inclusive para os estímulos não experienciados, mas relacionados aos experienciados. Por exemplo, A1, A2 e A3 foram avaliados da mesma maneira, mesmo o contato direto tendo sido estabelecido apenas com o estímulo A1 (CARVALHO; DE ROSE, 2014).

Tendo em vista a explicação acima, é possível utilizar novamente uma das ilustrações realizadas anteriormente para exemplificar. Se uma classe de estímulos equivalentes é composta pelos estímulos Nordeste (A), forró (B) e cuscuz (C) e o telejornal recente acaba de noticiar que “o Nordeste possui o maior índice de pobreza do país” (a notícia estabelece a relação Nordeste estímulo A - pobreza), por transferência de função de estímulos, forró (B) e cuscuz (C) passam a ser relacionados com pobreza. A função “aversiva” pobreza é transferida para os demais estímulos presentes na classe, que passam a ser avaliados de maneira igual. Assim, atitudes avaliativas negativas frente a tais estímulos passam a emergir de maneira indireta.

É válido nessa questão ressaltar a relação de equivalência que se estabelece inclusive entre estímulos topograficamente muito distintos.

A noção de que estímulos de uma classe são equivalentes implica em que eles têm certas propriedades em comum em relação à sua função psicológica. Em outras palavras, esta noção implica em que funções adquiridas por um estímulo (em relação ao controle do comportamento) sejam transferidas para os demais membros da classe (DE ROSE, 1993, p. 283).

Se a formação de atitudes pode ser compreendida a partir do processo de equivalência de estímulos, “...então o processo de reversão de equivalência de estímulos também pode contribuir para a modificação de atitudes” (CARVALHO; DE ROSE, 2014, p. 528). Desse modo, diversos esforços do campo de Equivalência de Estímulos têm atuado de modo a intervir em grupos de sujeitos que demonstram algum viés preconceituoso, na tentativa de revertê-lo, apesar da sugestão experimental de que classes de estímulos tendem a ter suas funções muito resistentes (DE ROSE, 1993).

Tais contribuições configuram-se provavelmente como as maiores representantes de intervenções experimentalmente desenvolvidas na perspectiva analítico-comportamental que possuem como objetivo a redução do preconceito. Um estudo clássico no campo da reversão de equivalências é o de Watt et al., (1991 apud MIZAEL, 2019). No estudo, o autor tenta estabelecer uma classe de equivalência com estímulos carregados socialmente. O experimento utiliza participantes da Irlanda do Norte, país com histórico de conflito religioso, e tenta fazer com que indivíduos protestantes e católicos estabeleçam classes de equivalência que mesclam estímulos usados em contextos católicos com estímulos usados em contextos protestantes. Como resultado, constatou-se que a maioria dos participantes não estabeleceu as classes treinadas, levando o autor a pontuar o forte controle de classes estabelecidas anteriormente. Estudos posteriores como Moxon (1993 apud CARVALHO; DE ROSE, 2014), que estudava relações de gênero e Carvalho e De Rose (2014), que investigava atitudes raciais com crianças, também obtiveram resultados que apontavam para a dificuldade de se instalar novas classes equivalentes que concorriam com ensinos prévios. Entretanto, outros estudos, como o de Mizael (2016), apontam para resultados positivos no tocante a instalação e manutenção de classes equivalentes que diminuem o preconceito racial.

O estudo de Mizael (2016) emerge como exceção no âmbito dos experimentos de construção de classes de estímulos equivalentes que concorrem com aprendizagens anteriores. Em seu estudo, a pesquisadora conseguiu estabelecer classes de estímulos entre rostos de pessoas negras e estímulos positivos em crianças que apresentavam viés racial negativo. Todas as treze crianças que participaram do experimento construíram as classes de equivalência e apresentaram transferência de função positiva para as faces negras (MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016). O estudo demonstrou a possibilidade de aplicação da construção de classes de estímulos equivalentes na diminuição do preconceito racial e chamou atenção para quesitos metodológicos, sendo a aplicação composta por determinados parâmetros de treino e de teste, como o uso do protocolo simples para o complexo e a redução gradual da consequenciação das respostas durante a última fase de treino (MIZAEL; SANTOS; DE ROSE, 2016).

Por fim, o último modelo dentro do espectro da Análise do Comportamento que pode ser útil para compreender a aquisição e manutenção de preconceitos é a Teoria das Molduras Relacionais. Segundo Hayes (2005/2022), proponente da teoria, aprendemos a relacionar basicamente qualquer coisa com qualquer coisa e esse é um ponto relevante na compreensão de atitudes preconceituosas através da RFT. Para essa teoria, o preconceito é visto como resultado da participação de certos indivíduos em categorias verbais, sendo a habilidade de derivar relações entre eventos, a partir de dicas contextuais, que permite aos indivíduos formar relações

entre os mais diversos eventos (HAYES; NICCOLLS; MASUDA; RYE, 2002 apud MIZAEL; DE ROSE, 2017). Por exemplo, não é necessário que a relação preto-ruim seja ensinada diretamente. O sujeito pode aprender que o preto está relacionado ao luto, que se relaciona com a morte, algo considerado ruim na cultura ocidental. Emerge então a relação destacada acima através da derivação (MIZAEL; DE ROSE, 2017) Assim, os autores contextualizam que, a partir dessa perspectiva, o preconceito envolve a transformação derivada de funções de indivíduos baseada em contato direto ou verbal com as funções de poucos membros de um grupo conceitualizado (ROCHE et al., 2001 apud MIZAEL, 2019).

De modo geral, compreende-se que as famílias de molduras relacionais adicionadas pela RFT (coordenação, oposição, hierarquia, etc) emergem como particularmente úteis na investigação do fenômeno dos preconceitos. Segundo Dixon (2003), parece que uma maior compreensão científica das relações derivadas e da transformação das funções pode estender consideravelmente a compreensão comportamental tradicional do preconceito.

Um exemplo de aplicação da teoria ao fenômeno dos preconceitos foi ilustrado por Dixon (2003). O autor aborda o preconceito direcionado a pessoas do Oriente Médio, principalmente após os ataques terroristas de 2001, para ilustrar uma possível formação de moldura relacional. Imagine que (A) são os ataques terroristas que eliciam em um sujeito americano respostas emocionais de raiva (B). Ainda nesse contexto, imagens dos responsáveis pelos ataques (C) são apresentadas a esse sujeito, que eliciam respostas emocionais (B). Desse modo, estão relacionados diretamente AB (imagens dos ataques terroristas – respostas emocionais) e CB (imagem dos responsáveis pelos ataques – respostas emocionais). Entretanto, para além dos estímulos até então observados, a capacidade humana de relacionar faz com que características ligadas, por exemplo, ao estímulo (C), como a cor da pele, estilo de barba, nacionalidade, idioma, religião, roupas características e tradições desse povo passem a ser relacionadas com a moldura de coordenação (tipicamente chamada de equivalência no campo da Equivalência de Estímulos). Então, um descendente árabe, que mora nos Estados Unidos (D) e cultua parte das tradições do seu povo, possivelmente pode entrar em contato com dizeres como “ele segue a mesma religião dos terroristas”, “sua família é do mesmo país dos assassinos”, dentre outros. Esse sujeito passa, então, a ser relacionado a diversos outros eventos que não necessariamente são de sua responsabilidade.

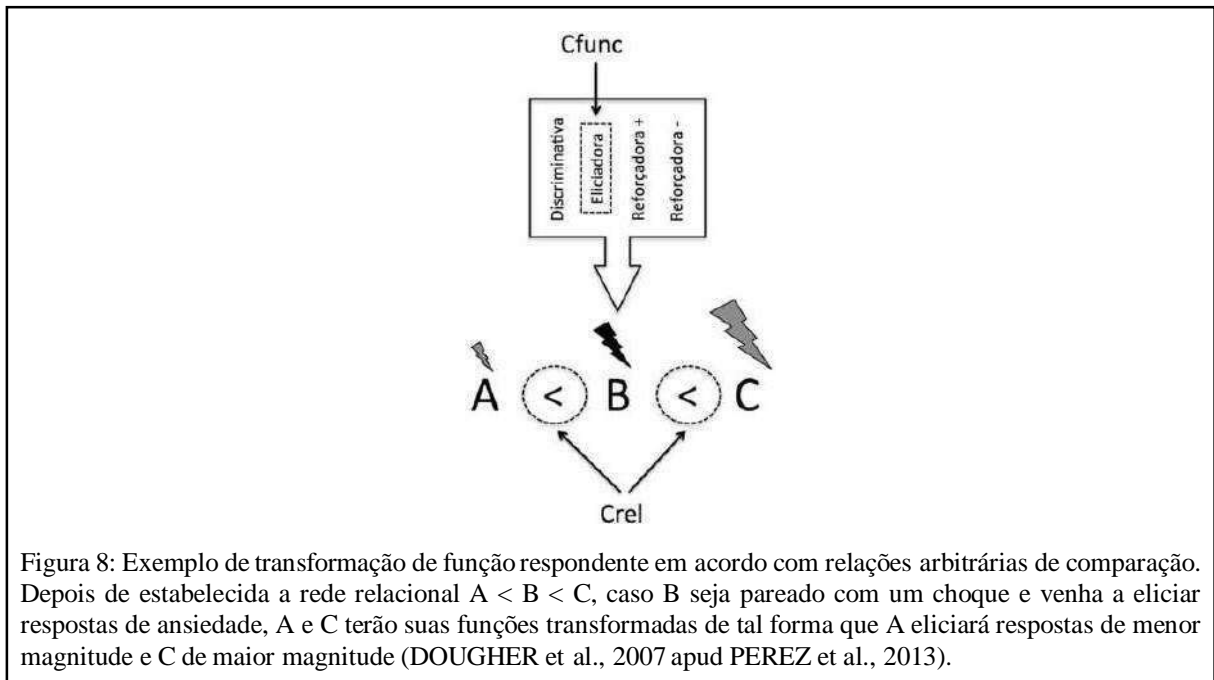
Ainda nesse sentido, o que pode também ocorrer é a formação de molduras de oposição. Por exemplo, o estado americano (A) pode estar relacionado como oposto ao Talibã (B) que está relacionado como oposto ao estado do Afeganistão (C). Neste exemplo, emergem relações derivadas observadas na RFT. Se o estado americano (A) apresenta função reforçadora

para um cidadão americano, e está como oposto ao Talibã (B), logo, o Talibã (B) adquire função aversiva. O fenômeno observado é o de transformação de função do estímulo. Como B também se apresenta oposto a C (estado afegão), ele apresenta em algum nível similaridade com A. Tal processo é denominado de implicação combinatória. Além disso, se foi ensinado que A é oposto a B, por implicação mútua a relação B oposto a A também emerge. Neste exemplo, foi possível ilustrar como ocorrem as relações derivadas no campo da RFT expressas por suas propriedades: implicação mútua, implicação combinatória e transformação de função de estímulos (DIXON, 2003; HAYES et al., 2001; PEREZ et al., 2013; SOUZA, 2018).

A RFT apresenta ainda a possibilidade de construção de molduras que ocorram em nível hierárquico. Para isso, discorremos para exemplos que vão além dos supracitados. Hayes et al. (2002 apud MIZAEL; DE ROSE, 2017) pontua que a aprendizagem de comportamentos envolvidos em situações cotidianas, como a resolução de problemas e o raciocínio, dependem das mesmas relações ou operantes verbais envolvidos no preconceito. Assim, os autores pontuam que uma relação hierárquica do tipo “avô-pai-filho”, que auxilia alguém a raciocinar sobre relações familiares, pode ser formada do mesmo modo que a relação, também hierárquica, “branco-pardo-negro” e tais comportamentos são amplamente reforçados pela comunidade verbal (MIZAEL; DE ROSE, 2017).

Relações de comparação também podem ser úteis para compreender a instalação de determinados preconceitos. Imagine, por exemplo, um sujeito que nasce e é criado por toda sua vida seguindo determinadas pautas de uma religião específica. Essa religião pode defender, por exemplo, que é errado que duas pessoas do mesmo sexo se relacionem afetivamente. Essa mesma religião pode ensinar que o casamento e a construção de uma família composta por um homem e uma mulher é sagrado. Por fim, essa mesma religião pode ainda indicar níveis adequados de contato entre um homem e uma mulher a depender da fase do relacionamento, que se inicia com pegar na mão, seguida de beijar e, por fim, fazer sexo após o casamento. Como ensinado em seu histórico, presenciar o contato afetivo de pessoas do mesmo sexo pode emergir como um estímulo aversivo, uma vez que tal prática foi relacionada a consequências aversivas (possíveis punições). Assim, a partir das contingências verbais estabelecidas por sua comunidade verbal, esse sujeito aprende que pessoas do mesmo sexo de mãos dadas (estímulo A) é menos grave que pessoas do mesmo sexo se beijando (estímulo B) que, por sua vez, é menos grave que pessoas do mesmo sexo tendo relações sexuais ou se casando (estímulo C). Logo, se nosso sujeito hipotético presencia um casal de mulheres se beijando (B), é possível inferir que esta cena elicia maior quantidade de respondentes que (A) pessoas do mesmo sexo de mãos dadas, por estar relacionado como menor e, também, menos respostas eliciadas do que

(C), duas pessoas do mesmo sexo tendo relações sexuais ou ainda se casando, relacionada como maior do que (B). Esse sujeito pode ainda acreditar que a punição que esses sujeitos teoricamente sofrerão está relacionada a qual tipo de pecado cometido, do menor para o maior. Experimentos que envolvem relações de comparação sugerem dados semelhantes, como no estudo de Dougher (2007, apud PEREZ et al., 2013).



Assim como no campo do Paradigma de Equivalência de Estímulos, autores da RFT, para além de compreender os processos de aquisição e manutenção dos preconceitos, também pontuam possíveis intervenções. De acordo com a RFT, uma das possíveis intervenções seria aumentar o contato dos sujeitos preconceituosos com o grupo ou pessoa alvo do preconceito. Segundo Dixon (2003), o contato direto entre grupos aumenta o número de funções atribuídas a cada membro do grupo e expande massivamente a transformação de funções.

Nesse sentido, o que a RFT propõe é que demais características de grupos ou indivíduos alvos de preconceitos sejam conhecidas, para que assim relações que vão além do preconceito sejam derivadas. Por exemplo, pode-se ensinar que árabes possuem danças específicas, que possuem uma importância histórica no campo da matemática, que sua culinária é composta por pratos muito saborosos, etc. Conhecer demais características de um grupo ou pessoa possibilita o aumento do número de funções atribuídas e permite, por exemplo, que o primeiro pensamento ao entrar em contato com um árabe não seja “terrorista” (DIXON, 2003).

Desse modo, compreende-se que a RFT, junto ao Paradigma de Equivalência de Estímulos e a sistematização de atitudes como a proposta de Guerin relacionada ao Comportamento Verbal compõem as principais linhas de pesquisa em relação a aquisição, manutenção e redução dos preconceitos dentro da perspectiva comportamental. Autores da área já há algumas décadas aglutinam esforços para que tal fenômeno deixe de ser negligenciado pela Análise do Comportamento e que as contribuições dessa ciência sobre o tema sejam difundidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão realizada durante todo o trabalho, compreende-se que a Análise do Comportamento, principalmente através da proposta de atitudes como comportamento verbal, do paradigma de equivalência de estímulos e da teoria das molduras relacionais, se mostra como uma teoria extremamente rica para analisar os processos de aquisição, manutenção e redução do preconceito.

Para além da descrição dos processos de aquisição e manutenção de atitudes preconceituosas em Guerin (1994), Dixon (2003), Mizael e De Rose (2017) dentre outros, a área também tem se movimentado no sentido de produzir intervenções que buscam a redução de atitudes preconceituosas. Nesse sentido, tem se destacado estudos na área da equivalência de estímulos através de experimentos que buscam a alteração de função de estímulos através do estabelecimento de classes de equivalência. Além disso, emergem também propostas do campo da teoria das molduras relacionais, que sugerem que o aumento do contato com grupos e pessoas alvos de preconceito permite aumento na função de estímulos atribuídos a esses sujeitos, o que gera a diminuição do preconceito através da derivação de novas funções que vão além do preconceito.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras continuem a abordar a relação entre a Análise do Comportamento e fenômenos sociais, visto a percepção de vasta utilidade e baixa produção no campo até então. Além disso, assim como pontuado em Mizael et al., (2016), em novas pesquisas de redução de atitudes preconceituosas sugere-se aos pesquisadores grande atenção a questões metodológicas, uma vez observada a relevância de tal ponto na obtenção de sucesso em experimentos anteriores, principalmente nos de estabelecimento de novas classes de equivalência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009.
- BARROS, R. S. Uma introdução ao comportamento verbal. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 5, n. 1, p. 73-82, 2003.
- BANDINI, C. S. M.; ROSE, J. C. C. de. Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 20-42, June 2010 .
- BOAVISTA, R. R. C. Teoria das Molduras Relacionais. In. LUCENA-SANTOS, P.; PINTO-GOUVEIA, J.; OLIVEIRA, M.S. **Terapias comportamentais de terceira geração: guia para profissionais**. Novo Hamburgo: Sinopsy, 2015. p.151-178.
- BOAVISTA, R. R. C. et al. **Teoria das molduras relacionais (RFT): Uma revisão de estudos empíricos**. 2014. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARVALHO, M. P.; DE ROSE, J. C. Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. **The Psychological Record**, v. 64, p. 527-536, 2014.
- CATANIA, A. C. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Tradução de Deisy das Graças de Souza. **Porto Alegre: Artes Médicas**, 1999.
- CHIESA, M. **Behaviorismo radical: a filosofia e a ciência**. Brasília: Editora Cealeiro, 2006.
- DE ROSE, J. C.; RABELO, L. Z. Teoria das molduras relacionais e possíveis aplicações à educação. **Revista de Deficiência Intelectual**, v. 3, p. 10-15, 2012.
- DE ROSE, J. C. Classes De Estímulos: Implicações Para Uma Análise Comportamental Da Cognição. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 9, n. 2, p. 283-303, 1993.
- DE ROSE, J. C.; BORTOLOTTI, R. A equivalência de estímulos como modelo do significado. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 15, n. 3, p. 83-102, 2007.
- DEBERT, P.; MATOS; M. A.; ANDERY, M. A. P. A. Discriminação condicional: definições, procedimentos e dados recentes. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 2, n. 1, 2006.
- DITTRICH, A. J. G. Holland: A análise do comportamento como prática política. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019.
- DIXON, M. R. et al. Terrorism and relational frame theory. **Behavior and Social Issues**, v. 12, p. 129-147, 2003.

GOMES, C. G. S.; VARELLA, A. A. B.; SOUZA, D. G. Equivalência de estímulos e autismo: Uma revisão de estudos empíricos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 729-737, 2010.

GUERIN, B. Attitudes and beliefs as verbal behavior. **The behavior analyst**, v. 17, p. 155-163, 1994.

GUERIN, B. et al. Análise do comportamento e a construção social do conhecimento. **Revista brasileira de análise do comportamento**, v. 5, n. 1, fev. 2009.

HAYES, S. C.; BARNES-HOLMES, D.; ROCHE, B. (Ed.). **Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition**. New York: Springer Science & Business Media, 2001.

HAYES, S. C.; SMITH, S. **Saia da sua mente entre na sua vida**. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2005/2022.

HÜBNER, M. M. C.; MOREIRA, M. B. **Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

HÜBNER, M. M. C. Controle de estímulos e relações de equivalência. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 8, n. 1, p. 95-102, 2006.

LEONARDI, J. L. **Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento clínica**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MIZAEAL, T. M. et al. Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. **The Psychological Record**, v. 66, n. 3, p. 451-462, 2016.

MIZAEAL, T. M. **Redução do preconceito racial: uma investigação analítico-comportamental**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

MIZAEAL, T. M.; DE ROSE, J. C. Análise do comportamento e preconceito racial: Possibilidades de interpretação e desafios. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 25, n. 3, p. 365-377, 2017.

MIZAEAL, T. M.; DOS SANTOS, S. L.; DE ROSE, J. C. C. Contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o estudo das atitudes. **Interação em Psicologia**, v. 20, n. 2, 2016.

MOREIRA, M. B.; DE MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Artmed, 2018.

PEREZ, W. F. et al. Introdução à Teoria das Molduras Relacionais (Relational Frame Theory): principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2013.

SANABIO, E. T. H. **Comportamento Verbal**. 07 dez. 2022. 11 slide.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1974/2006.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton Century Crofts, 1957.

SKINNER, B. F. Seleção por conseqüências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, p. 129-137, 1981/2007.

SOUZA, R. B. **Ameaça do estereótipo e Teoria das Molduras Relacionais: a influência de fatores situacionais no desempenho cognitivo de universitários cotistas**. 2018. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará.

TODOROV, J. C.; HANNA, E. S. Análise do comportamento no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 143-153, 2010.

VELASCO, S. M.; TOMANARI, G. Y. Aprendizagem de relações simétricas ao longo do treino de discriminações condicionais. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 19, n. 2, p. 149-162, 2011.