

O treino de operantes verbais durante o comportamento de estudar: relato de um caso

The training of verbal operants during the behavior of studying:
a case report

El entrenamiento de operantes verbales durante el comportamiento de
estudiar: relato de un caso

Vagner Angelo Garcia ✉
Alessandra Pereira Falcão ✉✉
Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu ✉✉✉

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Bauru, SP

RESUMO

Professores dedicam-se a ensinar leitura e cópia em sala de aula, e as avaliações demandam compreensão da leitura e respostas a questionários, tal como intraverbais, que testam algo diferente do ensinado. Este estudo acompanhou caso em que um adolescente apresentava dificuldade na resposta intraverbal convencionalizada como adequada na prova; a partir do referencial da Análise do Comportamento, levantou-se a hipótese de que o repertório verbal solicitado na prova (intraverbais escritos), não era o mesmo realizado no momento do estudo (leitura subvocal), e que tornar estes operantes interdependentes funcionalmente seria condição para que o aluno apresentasse uma resposta efetiva em condições semelhantes às da prova. A intervenção pautou-se em quatro fases. Os resultados demonstram que a utilização de diferentes operantes verbais durante o estudar criam condições para que se estabeleçam interdependências que possibilitam a melhora no desempenho acadêmico.

Palavras-chave: comportamento verbal; comportamento de estudar; transferência de controle entre operantes verbais.

✉ vagner_asp@hotmail.com
✉✉ alepfalcao@hotmail.com
✉✉✉ anaverdu@fc.unesp.br

ABSTRACT

Teachers are dedicated to teach reading and copying in the classroom, with evaluations requiring comprehension of reading and responses to questionnaires, such as intraverbals, that test something other than what is taught. This study followed a case in which a teenager presented difficulty in the intraverbal response agreed as the appropriate response in the test. From the reference of Behavioral Analysis, a hypothesis was raised that the verbal repertoire requested in the test (written intraverbals), was not the same performed when studying (subvocal reading), and that making these functionally interdependent operants would condition the student to present an effective response in conditions similar to those of the test. The intervention was performed in four phases. Results demonstrate that the use of different verbal operants while studying create conditions for establishing interdependences that can improve academic performance.

Keywords: verbal behavior; behavior of studying; transfer of control between verbal operants.

RESUMEN

Los profesores se dedican a enseñar lectura y copia en el salón de clases, y las evaluaciones demandan comprensión de la lectura e respuestas de cuestionarios, tal como intraverbales que comprueban algo diferente de lo enseñado. Este estudio acompañó un caso en que un adolescente presentaba dificultades en la respuesta intraverbal, tenida como adecuada en la prueba; a partir del referencial del Análisis de la Conducta, se levantó la hipótesis de que el repertorio verbal solicitado en la prueba (intraverbales escritos), no era el mismo realizado en el momento del estudio (lectura subvocal), y que tornar estos operantes interdependientes funcionalmente sería la condición para que el estudiante presentara una respuesta efectiva en condiciones semejantes a las de la prueba. La intervención se realizó en cuatro fases. Los resultados demostraron que la utilización de diferentes operantes verbales durante el estudiar son condiciones para que se establezca la interdependencia y se posibilite mejorar el desempeño académico.

Palabras clave: comportamiento verbal; comportamiento del estudiar; transferencia de control entre operantes verbales.

O comportamento verbal é um tipo específico de comportamento operante, cuja consequência para o comportamento de quem fala é produzida pelo comportamento de quem ouve (Skinner, 1957). Isso faz do comportamento verbal um operante de natureza social, ou seja, ao menos dois indivíduos estão envolvidos, quais sejam, um falante e um ouvinte;

o ouvinte é aquele cujo comportamento irá alterar a probabilidade de emissão futura do comportamento do falante e torna o comportamento verbal deste um operante (Abib, 1994).

Embora o comportamento verbal seja emitido a partir de uma topografia (que pode ser vocal, gestual,

escrita ou facial), não há como defini-lo sem considerar suas relações de controle tanto consequentes quanto antecedentes. É a função do comportamento, isto é, o efeito que provoca sobre o seu ambiente social, que vai determinar a sua classificação (Barros, 2003; Matos, 1991). No entanto, ainda que o que selecione e mantenha um operante verbal seja o seu efeito sobre um ambiente social, Skinner (1957) propôs uma categorização dos operantes verbais elementares, quais sejam, tato, mando, ecoico, transcritivo (cópia e ditado), intraverbal e textual a partir das relações de controle com estímulos antecedentes. Este trabalho se dedicará à análise de três categorias que foram consideradas relevantes no comportamento de estudar de um aprendiz: escrita, mais especificamente o comportamento de copiar, o comportamento textual e o intraverbal.

O comportamento de cópia é controlado por um estímulo textual que pode ser um texto manuscrito ou impresso, e cujo produto da resposta, também um texto manuscrito ou impresso, apresenta similaridade formal e correspondência ponto a ponto com seu antecedente (Brino & Souza, 2005), sendo que a relação entre um estímulo e o produto daquela resposta guarda semelhança quanto aos padrões físicos e sequenciais (Peterson, 1978).

O comportamento textual é aquele controlado pelo texto (um estímulo verbal impresso). A resposta pode ser verbal-vocal, subvocal ou sinalizada. No comportamento textual a resposta deve manter correspondência funcional com o estímulo (Barros, 2003; Santos, Santos & Marchezini-Cunha, 2012). Assim como na cópia, os estímulos discriminativos que controlam esse comportamento também são textuais, porém a diferença entre o comportamento textual e a cópia está na resposta que os estímulos

controlam. Enquanto na cópia a resposta é escrita, no textual a resposta é vocal. Uma distinção é necessária quando se considera que ler é simplesmente decodificar o texto e quando o comportamento envolve leitura com compreensão. Neste segundo caso, o ler com compreensão envolveria o ler textual, o autoecoar esta leitura, e o intraverbalizar, definido a seguir.

O operante intraverbal é o comportamento cuja variável controladora é o próprio comportamento verbal anterior do emitente. Os antecedentes desta resposta verbal são complexos e múltiplos, podem ser cadeias, sequências verbais, conjuntos de associações verbais, entre outros. Portanto, não pode ser considerado um antecedente de intraverbal nenhum elemento específico e particular (sem que haja exclusão dos demais componentes do comportamento verbal antecedente). Os antecedentes podem ser visuais ou auditivos, a resposta verbal ela própria pode ser vocal ou motora (escrever). Responder à questão “Quem descobriu o Brasil?” com a resposta “Pedro Álvares Cabral” ou “Quanto é 2×2 ?” e ter como resposta “Quatro” são exemplos de intraverbal. Esse comportamento é importante por inúmeras razões. De acordo com Partington e Bailey (1993), estão envolvidos na interação social de crianças e têm um papel chave na aquisição de inúmeros repertórios acadêmicos tais como recitar poemas e responder questões.

Considerando as condições de ensino de maneira particular, Skinner (1972) o define como “o arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (p. 72). Dessa forma, a partir do planejamento de atividades propostas pelo professor em sala de aula, a aprendizagem dos alunos se caracteriza pelo aparecimento de novos comportamentos capazes de

interagir com sucesso em situações colocadas pelo professor (Groberman, 2005).

No entanto, o fracasso escolar tem aparecido como um dos grandes problemas da educação brasileira, principalmente quando nos remetemos aos comportamentos chamados de alfabetização, tal como os de leitura e de escrita. Este cenário tem motivado muitos pesquisadores, de diferentes disciplinas e perspectivas teóricas, a se dedicar a avaliar as condições de ensino que produzem o fracasso escolar (Hübner & Marinotti, 2004; Patto, 2000; Pedroza, 1993) e delinear propostas de intervenção que ofereçam melhores condições de ensino (Groberman, 2005).

Não cabe a este trabalho fazer uma distinção entre “fracasso escolar” e “dificuldades de aprendizagem”, pois são definidos de diferentes formas na literatura e há pouco consenso sobre isso. No escopo deste trabalho, ambos representam dificuldades apresentadas no contexto escolar. E, ainda que os problemas de aprendizagem estejam relacionados a falhas em pré-requisitos no repertório da criança frente às exigências de determinada tarefa (Hubner & Marinotti, 2000), esta descrição traz consigo implicações importantes. Uma delas, se não a mais importante, é que se um repertório, efetivo ou não para lidar com exigências acadêmicas, são adquiridos na relação que estabelecem com as condições de ensino ofertadas, isto é, ambos são aprendidos. Nesse caso, o repertório não efetivo pode ser modificado em direção à efetividade a partir da análise e de manejos nas condições sob as quais ele ocorre. Nesse caso, um arranjo mais efetivo das condições de ensino poderia propiciar as mudanças comportamentais desejadas (Zanotto, 2000). De acordo com Zanotto (2000), considerando o planejamento de condições de ensino, as intervenções poderiam ocorrer sobre

qualquer um termos da contingência e alterar toda a relação de controle envolvida.

No caso de contingências específicas do comportamento de estudar, as intervenções também poderiam ocorrer em quaisquer termos da contingência. As intervenções poderiam ser dirigidas às condições antecedentes (Pergher & Velasco, 2007), às respostas de estudar (Hübner, 1998) e às consequências do estudar (Cia, Pamplin, & Williams, 2008).

Um exemplo de manejo de condições antecedentes, resposta de estudar e planejamento de consequências diferenciais para o comportamento de estudar foi realizado por Pergher, Colombini, Chamati, Figueiredo e Camargo (2012), cujo objetivo era aumentar a frequência do comportamento de estudar de um adolescente de 14 anos.

A intervenção foi realizada na casa do adolescente e consistia em 4 etapas: a) Preparação do ambiente e material de estudo (retirada de estimulação visual excessiva como pôsteres, videogame e computador e controle da estimulação auditiva concorrente, muitas pessoas passavam pelo quarto; além disso não havia uma mesa para estudo. Foi então estabelecido que os estudos seriam realizados no escritório da casa. Quanto ao material a ser estudado, o adolescente se esquivava dizendo que não lembrava onde havia anotado. O pesquisador apresentava uma atividade que havia elaborado anteriormente para estudo e elogiava o adolescente quando este apresentava as anotações do que precisava estudar. b) Revisão das prioridades do dia, o pesquisador ensinou ao adolescente como decidir o que iriam estudar a partir das prioridades apontadas pela escola, por exemplo se teria uma prova ou tarefa para o dia seguinte. c) Momento do estudo que consistia em lidar com a dificuldade em

organizar as ideias no caderno e escrever o que havia acabado de ler; foram estabelecidas as respostas de grifar e reler informações, além de identificar dúvidas. Nesse momento os comportamentos do pesquisador foram parear o estudo com momentos agradáveis, prover consequências reforçadoras positivas, evitar consequências aversivas, fornecer modelos e instruções, modelagem, descrever relações de contexto-comportamento-consequências, consequências artificiais. d) Também foi estabelecido um momento de lazer pós-estudo no qual o adolescente escolhia a atividade e o pesquisador participava ativamente; como uma rotina a atividade prazerosa só acontecia se a atividade de estudo for concluída.

Os resultados de Pergher, Colombini, Chamati, Figueiredo e Camargo (2012) demonstraram que o número de minutos em que o adolescente passou estudando em sessão aumentou gradativamente, passando de 20 para 50 minutos entre a primeira e a nona sessões. Quanto às notas na escola, no primeiro bimestre (sem intervenção) o adolescente apresentou desempenho abaixo da média para todas as disciplinas, já no segundo bimestre (com intervenção) todas as suas notas foram acima da média.

No caso específico da resposta requerida durante o estudo ou durante a realização de exercícios deve-se considerar a diferença entre topografia e função. Ao selecionar uma opção em um exercício de múltipla escolha em uma prova, saber se um aluno está respondendo com compreensão ao que foi ensinado anteriormente pelo professor, se está excluindo respostas às quais ele sabe que não condizem com o que foi ensinado, ou se está chutando uma das alternativas por não saber como se resolver o que foi pedido (De Rose, 2004) exigirá análise das relações de controle estabelecidas entre os estímulos presentes e a respos-

ta de escolher uma das alternativas, pois nas três situações os alunos apresentam a mesma topografia de resposta, assinalar a resposta correta.

Aferir se uma resposta de um aluno foi emitida com compreensão implica em identificar as variáveis que controlaram a resposta considerando suas múltiplas variáveis (Michael, Palmer, & Sundberg, 2011) e verificar a generalização desta resposta para novas situações; essa nova resposta, ainda que com topografia diferente da resposta aprendida, deve ser apropriada à situação (Johnson & Chase, 1981); sobre essa nova resposta deve-se, ainda, realizar uma análise da transferência de controle estímulos. Johnson e Chase (1981) estudaram delineamentos instrucionais que envolviam transferência de controle de estímulos considerando uma tipologia funcional do comportamento verbal em aprendizes experientes como pessoas alfabetizadas e que não estão mais nos anos iniciais e intermediários da vida acadêmica.

Quando se avalia o responder de um aluno em uma prova típica escolar, na verdade, o que está sendo analisado é todo o caminho que o aluno percorreu desde quando o professor começou a explicar o conteúdo curricular, a maneira como o aluno estudou para a prova e, finalmente, o que lhe foi pedido no exercício. Este tipo de ensino, que ocorre de forma corriqueira na maioria das escolas, envolve o ciclo aula expositiva - estudo individual - prova. Durante esse percurso foi necessário que o aluno utilizasse diferentes operantes verbais, os quais o levariam ao comportamento final que seria responder corretamente ao exercício que foi apresentado (Vieira-Santos & Souza, 2007). O operante solicitado usualmente em uma situação típica de responder perguntas em uma prova é o intraverbal (Partington & Bailey, 1993; Vieira-Santos & Souza, 2007), con-

tudo, muitas crianças fracassam na realização dessas avaliações.

Uma observação dos operantes mais frequentemente exigidos e das possíveis relações de dependência ou independência que estes podem estabelecer pode ajudar a esclarecer o objeto de estudo. Se um aluno estuda a partir de leitura em voz baixa (resposta subvocal), ele fortalece o operante verbal ler; se ele fosse avaliado por ler ao enunciado, ou um texto, por exemplo, há alta probabilidade de que tenha êxito, já que o comportamento treinado seria o mesmo avaliado. No entanto, caso o aluno seja avaliado por prova oral ou escrita na qual deveria intraverbalizar com as questões, ou seja, relacionar o que foi estudado com as perguntas da avaliação e apresentar uma resposta verbal convencional, mas sem correspondência pontual com o estímulo antecedente, a probabilidade de êxito diminui caso o aluno não seja treinado a fazer a devida transferência de controle entre os operantes verbais envolvidos (De Rose, 2004).

A pouca correspondência entre o que foi estudado e o que foi avaliado, refletida no desempenho do aluno, é mais uma das muitas evidências da literatura de que operantes verbais são funcionalmente independentes e que a sua interdependência deve ser devidamente programada/planejada (Guess, 1969; Greer & Ross, 2008; Partington & Bailey, 1993; Skinner, 1957; Vieira-Santos & Souza, 2007).

No caso específico de ensino de intraverbais, uma das formas adotadas na literatura para o seu estabelecimento tem sido pelo uso de dicas. Finkel e Williams (2001) ensinaram um menino de 6 anos com autismo a emitir intraverbais a partir de dicas ecoicas ou textuais, com esvanecimento da dica. Ao final do estudo,

apesar de ambas as dicas terem sido efetivas na aquisição do comportamento intraverbal, as dicas textuais parecem ter sido mais efetivas. Os autores explicam esse resultado pelo fato de que crianças com autismo têm dificuldades em interagir com pessoas.

De maneira semelhante, Partington e Bailey (1993) ensinaram oito crianças com desenvolvimento típico a emitirem intraverbal oral a partir de dicas por estímulos não verbais; as crianças eram hábeis em tatear estímulos, mas falhavam em responder questões sobre os mesmos, ainda que a resposta terminal fosse topograficamente semelhante (por exemplo, dizer bola diante da figura da bola e dizer bola após a questão “com qual objeto jogamos futebol?”). No treino de intraverbal, perguntas foram apresentadas pelo experimentador e, antes das respostas das crianças, foram dadas dicas a partir de cartões com figuras. O procedimento de transferência de controle de estímulos foi efetivo para a aprendizagem do intraverbal para todas as crianças.

Outra forma de ensino de intraverbal adotada tem sido pelo ensino de múltiplos exemplares (Greer, Yaun, & Gautreaux, 2005; Gree & Ross, 2008). Greer, Yaun e Gautreaux (2005) ensinaram respostas intraverbais e de ditado a crianças em idade pré-escolar partindo da premissa de que uma forma de comportamento verbal é componente de diferentes operantes verbais e o ensino com múltiplos exemplares pode promover o controle conjunto desses operantes fazendo com que uma forma verbal aprendida sob uma circunstância seja emitida em outra, pela transferência das relações de controle.

Uma questão apresentada na literatura relatada é: quais seriam as variáveis relevantes para que os operantes verbais se tornem interdependentes fun-

cionalmente? No caso específico desse trabalho, considerando o comportamento de estudar de escolares com desenvolvimento típico, mas que fracassam nessa tarefa, sob quais condições os operantes verbais adotados no comportamento de estudar (diferentes magnitudes do ler, repetir o texto em voz alta, copiar) poderiam favorecer a emissão do intraverbal correto diante de uma pergunta escrita?

Este estudo de caso se propôs a descrever e analisar o comportamento de estudar de um aluno com queixa de dificuldade no acompanhamento escolar. O objetivo foi que o cliente emitisse o intraverbal convencionado em tarefas similares à avaliação escolar; para isso, verificou-se que tipo de resposta deveria ser emitida durante o estudo (textual subvocal, textual em voz alta, grifos seguido de cópia de partes importantes do texto) para que o intraverbal convencionado fosse emitido.

MÉTODO

Foi realizado um estudo de caso a partir dos atendimentos de um adolescente com dificuldade de compreensão em leitura de textos acadêmicos¹. Os atendimentos foram realizados pelo primeiro autor, sob a supervisão da terceira autora.

Aspectos Éticos

A publicação deste caso foi devidamente autorizada pela responsável legal a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adotado pela própria instituição onde recebeu atendimento, e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob número 13653/46/01/12.

Participante

Caio (nome fictício), menino de 13 anos, frequentava o sétimo ano de um colégio particular de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Foi encaminhado à clínica escola da universidade pela coordenação pedagógica da escola em que estudava com a queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Breve Histórico do Cliente - Morava com os pais, um irmão gêmeo e uma irmã de 16 anos. O cliente possuía ainda um irmão com 20 anos que residia em outra cidade e cursava a universidade. Tanto o cliente quanto o irmão gêmeo foram reprovados no quarto ano e, desde então, a mãe solicitou à escola que os colocasse em classes separadas. Aos 5 anos, Caio passou por uma avaliação com o neurologista e nada foi diagnosticado. O mesmo já havia realizado acompanhamento psicológico, porém com pouca adesão da mãe.

A queixa relatada pela mãe era que Caio tinha problemas de aprendizagem, principalmente na compreensão da leitura; apresentava uma leitura ‘mecânica’, havendo a necessidade de outra pessoa explicasse, ou então lesse várias vezes. Apresentava problemas de comportamento tanto em casa como na sala de aula. Na escola, quando questionado ou chamado à atenção, apresentava comportamentos de oposição.

A mãe relatou ter ido inúmeras vezes conversar com os professores, pois Caio não compreendia as aulas, e ela não compreendia o motivo. Ela relatava

(1) O Cliente foi selecionado na Clínica-Escola de Psicologia da Universidade a qual este trabalho se realizou, onde havia uma lista de clientes com dificuldades de acompanhamento no ensino fundamental, sendo escolhido esse participante devido à demanda ser mais complexa: a leitura (textual) a escrita (transcritivo) já tinham se estabelecido e era necessário estabelecer o comportamento de compreender um texto e apresentar a resposta correta em uma prova (intraverbal).

que, dos seus quatro filhos, somente Caio e seu irmão gêmeo davam problemas. Sobre as atividades acadêmicas, o cliente não apresentava desempenho mínimo nas provas, e quando tinha tarefas de casa queria fazer rápido para brincar e jogar videogame. Essa já seria uma constatação de que, para Caio, a função de realizar a tarefa de casa não era fortalecer o conteúdo de sala ou aprendê-lo, mas livrar-se dele o mais rápido possível para ter acesso a outros reforçadores, ou seja, representava mais uma coerção do que uma oportunidade de aprendizado (Sidman, 1989). Avaliações mais específicas do repertório verbal adotado no estudo foram realizadas pelos materiais descritos a seguir.

Instrumentos

Foi utilizado o TDE, Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), que se constitui num instrumento construído para escolares brasileiros (padronizado), com o objetivo de avaliar as capacidades fundamentais, relacionadas à leitura, escrita, aritmética e total, por séries (1^a. a 5^a.), classificando o desempenho em superior, médio e inferior.

Outro instrumento utilizado para avaliação foi um *software* contendo as Fábulas de Esopo, que apresentava dez histórias, sendo todas acompanhadas de diversas gravuras ilustrativas, possibilitando ao cliente ser avaliado em duas situações distintas: a) leitura da história (diante do computador) com a presença da narrativa oral, b) leitura da história (diante do computador) sem a presença da narrativa oral. Este instrumento foi escolhido por conter diversas histórias, cada uma com um tema diferente e por possibilitar a avaliação dos comportamentos de escuta e leitura do mesmo conteúdo. Como todas as histórias eram concluídas com uma “moral da história”, era possível avaliar a compreensão da leitura.

Diversos jogos foram utilizados nas sessões, sendo alguns deles: “Cai não Cai”, “Jogo da Força”, “Memória: lugares do mundo”, “Dominó”, “Cara a cara”, “Banco imobiliário”, “Conhecendo o Brasil”, entre outros. Os jogos foram escolhidos para que a sessão tivesse um momento lúdico com consequências positivas programadas após a realização das atividades propostas.

Por fim, foram utilizados textos acadêmicos (Apêndice 1) condizentes à seriação escolar do cliente, bem como questões impressas sobre os textos, e lápis e borracha. O material possibilitou que o pesquisador avaliasse os comportamentos desejados (leitura e emissão de intraverbais) a partir de temas escolares. Embora considerados não gratificantes, supostamente pela história de insucesso do participante com esse tipo de texto, a proposta era mudar o tipo de relação estabelecida com esse material.

PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

O procedimento utilizado com o cliente foi dividido em dois momentos: Etapa de Avaliação e Etapa de Intervenção. Optou-se por apresentar cada etapa seguida de seus resultados como tentativa de tornar mais didático o relato do caso. Após a apresentação dos resultados das duas etapas, será realizada a discussão geral do caso.

Procedimento de Avaliação

As primeiras sessões foram destinadas para o estabelecimento de vínculo com o cliente e avaliação do caso. Como forma de intercalar as atividades de avaliação, tipicamente de contexto mais acadêmico, com atividades mais prazerosas ao cliente, foram utilizados jogos que o cliente escolhia dentre alguns

pré-selecionados pelo estagiário. Os jogos também possibilitaram o estabelecimento de um bom vínculo entre estagiário e cliente.

Resultados da avaliação

A Tabela 1 apresenta o resultado da aplicação do TDE (Stein, 1994). Os resultados são apresentados por subtestes, que avaliaram as áreas de escrita, aritmética e leitura. Na primeira coluna estão os resultados alcançados por Caio, na segunda coluna uma previsão de escore a partir da idade do participante, e na terceira coluna, a classificação obtida por Caio de acordo com o seu escore em cada subteste e no total em comparação com a média populacional obtida durante a padronização do TDE.

De acordo com a Tabela 1, o desempenho do cliente em aritmética e leitura foi acima da média, recebendo a classificação superior. Com relação ao teste de escrita, o cliente apresentou desempenho inferior (apenas 1 ponto abaixo da média). Analisando os erros apresentados no teste de escrita, estes estavam circunscritos a trocas ortográficas possíveis diante da complexidade da língua portuguesa (p. ex. “p” e “b”, e trocas de “s” por “c”, e de “l” por “u”). Esta avaliação permitiu excluir problemas com dois operantes verbais importantes, o comportamento de decodificar um texto (textual) e de relações de controle da palavra ditada sobre a escrita pelo participante (ditado).

Na avaliação pelas Fábulas de Esopo, o cliente apresentou desempenho de 100% de acertos em todas as sete fábulas, tanto na leitura das fábulas com o recurso auditivo (do próprio programa emitido pelo alto-falante) como na leitura oralizada realizada pelo próprio participante. Ao final de cada fábula, havia a apresentação de uma mensagem, denominada de “moral da história”, e que descrevia e sintetizava a relação da história com eventos cotidianos generalizados. Neste momento, a mídia era pausada e o cliente deveria escrever essa síntese após a realização da leitura da fábula. O estagiário comparava a síntese escrita pelo cliente com a “moral da história” apresentada pela fábula, observando a sobreposição de elementos que indicassem a compreensão do que foi lido/ouvido. O cliente sintetizou 100% das fábulas de forma compatível com a “moral da história”. Essa avaliação revelou que o cliente não tinha problemas com a compreensão de textos curtos e de histórias com algum relacionamento com o cotidiano. Com esses resultados na avaliação, o cliente passou a ser exposto a textos mais complexos, com conteúdos tipicamente acadêmicos (Apêndice) relacionados à série que frequentava.

Procedimento de Intervenção

A intervenção apresentou quatro fases, cada uma descrevendo os comportamentos a serem emitidos

Tabela 1 - Resultados de Caio nos subtestes de escrita e aritmética e de leitura (Stein, 1994).

Resultados	Escore Bruto (EB)	Previsão Escore Bruto <i>a partir da idade</i>	Classificação
Escrita	29	≥ 30	Inferior
Aritmética	28	≥ 23	Superior
Leitura	70	≥ 68	Superior
Total (EBT)	127	≥ 119	Médio

durante o estudo de um texto (leitura subvocal, leitura em voz alta, fichamento), a acurácia da resposta de responder questões sobre este texto e avaliação da generalização da resposta para outros textos.

A variável dependente de interesse era a emissão do intraverbal convencionado como correto, após a leitura dos textos, aferidos ora de forma oral ora de forma escrita, conforme conveniência da sessão.

A resposta correta foi definida de acordo com as convenções acadêmicas, já que os textos, ainda que sintéticos, eram todos de conteúdos acadêmicos. Foram admitidas flexibilidade da topografia da resposta; a correspondência deveria ser formal e convencionada pela comunidade acadêmica; caso a topografia não fosse flexível, seria mera cópia (no caso de resposta escrita) ou ecoico (no caso de resposta oral), ainda que os estímulos textuais ou auditivos que pudessem controlar a resposta estivessem temporalmente distantes.

No caso de acerto, este era comemorado e o cliente recebia elogios; as respostas emitidas durante o estudo eram listadas e o tipo de auxílio, se tivesse ocorrido, era identificado. Caso o intraverbal emitido não fosse o definido como correto, recebia dicas do terapeuta para emitir a resposta correta que poderiam ser textuais (retomar o fichamento) ou ecoica (emissão da resposta correta pelo estagiário) para que a resposta correta fosse emitida. A Tabela 2 apresenta as fases deste estudo, os textos adotados em cada uma delas, a resposta de estudar que foi fortalecida e a efetividade dessa para responder questões de estudo. Segue descrição das fases.

Fase I – Inicialmente, o cliente foi instruído a realizar a leitura de um texto; em cada sessão foi adotado um texto diferente, assim como indicado no Apêndice. Como medida de Linha de Base, foi solicitado que estudasse o texto da forma com que estava acostumado a fazer, tanto em casa quanto na escola. Sempre foram fornecidos, juntamente com o texto, uma folha em branco, um lápis e uma borracha, caso necessitasse. Em seguida, Caio respondia a questões sobre o texto; a topografia da resposta podia ser oral ou escrita, a depender da sessão; caso Caio não demonstrasse um intraverbal convencionado pela comunidade verbal, isto é, definido como correto, recebia ajuda do terapeuta, quer seja com pistas textuais ou ecoicas.

A intervenção consistiu na instrução para que realizasse a leitura de um novo texto, em voz alta (leitura com oralização), grifar as informações mais importantes, e fazer um fichamento com elas, transcrevendo os trechos mais importantes; uma espécie de cópia, no entanto, a seleção dos trechos mais importantes deveria ser controlada por respostas a questões do tipo “qual o acontecimento relatado no texto?”, “quem provocou o acontecimento?”, “quem foi afetado por tal acontecimento?”, “onde ocorreu?”. Esse procedimento foi realizado com três textos diferentes. Ao final do estudo, era solicitado que respondesse às questões de estudo, muito semelhantes às respondidas durante o estudo com as devidas consequências programadas para acerto ou erro.

Em seguida, Caio era exposto a um teste de generalização² da forma de estudar, com o objetivo de avaliar o uso espontâneo dos repertórios treinados durante a

(2) Generalização pode ser compreendida como uma transferência da aprendizagem; envolve a ocorrência do comportamento desejado e relevante, sob diferentes condições não treinadas. Existe uma tecnologia que pode ser adotada para programar a generalização e maiores informações sobre essa programação pode ser obtida em *Stokes e Baer (1977)*.

intervenção com um texto diferente e a transferência de controle de estímulos (da cópia para o intraverbal escrito). Nesse momento, a única instrução fornecida era para que realizasse a leitura do texto e respondesse às questões, sem consulta ao texto lido.

Fase II - Após a avaliação da aprendizagem pelo teste de generalização da Fase I, houve novamente a fase de intervenção. A forma de estudar verificada como efetiva na Fase I foi convertida em uma

formulação verbal que descrevia o que o cliente fez e as consequências do que ele fez sobre a acurácia da resposta no questionário (“Semana passada você esteve aqui e estudou alguns textos de História; durante o estudo, você fez a leitura do texto, grifou e copiou as partes importantes do material. Quando você estudou dessa forma, você acertou todas as questões de estudo, sem o meu auxílio. Procure fazer o mesmo com o texto de hoje”). Ao final do estudo com os textos dessa fase, o repertório de res-

Tabela 2 - Intervenção com textos didáticos: relação entre o comportamento de estudar, o comportamento solicitado na avaliação e relato de compreensão.

Fases	Procedimento	Texto	Comportamento de Estudar				
			Textual		Escrita	Emissão do Intraverbal (Avaliação)	
			Subvocal	Vocal	Fichamento	Com auxílio (ecoico e escrito)	Sem auxílio
I	Linha de Base	Inconfidência Mineira	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
		Guerra de Canudos	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
	Intervenção	A menina que fez a América		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Mesopotâmia		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Capitalismo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Teste de Generalização*	Iluminismo	<input type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	
II	Intervenção	Iluminismo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Revolução Francesa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Teste de Generalização*	China Medieval		<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
III	Intervenção	China Medieval		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		As grandes Navegações	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Teste de Generalização*	Tratado de Tordesilhas	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
IV	Follow-up	A Velha contrabandista		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Mercantilismo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Bacia Amazônica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>

*de uso espontâneo de repertórios

Atividade realizada Sem êxito Com êxito A área sombreada indica o tipo de comportamento de estudar solicitado na intervenção

ponder questões era avaliado novamente segundo os mesmos critérios e consequências programadas para acerto e erro relatados. Após a exposição a dois textos diferentes, o cliente foi exposto a um novo teste de generalização.

Fase III – Após a medida de aprendizagem do final da Fase II, o cliente foi exposto ao ensino com mais três textos distintos, seguindo os mesmos critérios de ensino e instruções e consequências programadas para acerto e erro adotados na Fase II. A Fase III também foi concluída com testes de generalização.

Fase IV - Essa fase consistiu na verificação da manutenção do repertório de estudo obtido nas fases anteriores, com um *follow up*, realizado após quatro semanas desde a última fase de ensino. Nesta fase, o cliente foi instruído, simplesmente, a estudar o material proposto, sendo em seguida avaliado pelo questionário.

Resultados da Intervenção

Serão apresentados o tipo de resposta de estudar emitida durante cada fase do estudo (área sombreada da Tabela 2), sua efetividade em responder as questões de verificação (marcados com para acerto e para erro, sendo que, quando havia erro, eram fornecidas dicas (ecoica ou textual). Estes resultados estão na Tabela 2.

Na avaliação da linha de base, o cliente lia os textos silenciosamente, sem utilizar de qualquer resposta adicional (sem grifos, sem seleção e transcrição de palavras-chave). Suas respostas ao questionário não eram efetivas (coluna da extrema esquerda na Tabela 2) e, diante do fracasso, foram fornecidas dicas ecoica e textuais. Esse resultado corrobora com as dificuldades apresentadas na queixa tanto do cliente quanto da mãe e da escola.

De acordo com a Tabela 2 e ao que foi realizado nas Fases I e II, todas as vezes que o cliente adotou a estratégia de estudo recomendada (ler, grifar e transcrever trechos relevantes), a sua resposta para responder questões foi efetiva e não necessitou de dicas do terapeuta. No entanto, nos testes de generalização da resposta sem a instrução específica do terapeuta, o cliente voltava a adotar como resposta de estudo ou somente a leitura subvocal (teste da Fase I) ou somente a leitura em voz alta (teste da Fase II), sendo que essas respostas isoladas não foram efetivas para a emissão de intraverbais convencionados como corretos.

Na Fase III, durante o ensino, o cliente alternou entre os tipos de respostas de leitura (ora subvocal, ora em voz alta) e manteve a resposta de selecionar e transcrever os trechos relevantes do texto. Nos testes dessa fase, optou pela leitura em voz alta com a seleção e transcrição de trechos importantes e sua resposta às questões foi precisa.

Na Fase IV, que constituiu em uma medida de manutenção, Caio passou utilizar as respostas de estudar de acordo com o estabelecido na intervenção: leitura em voz alta e seleção e transcrição de trechos importantes, mantendo a precisão nas respostas às questões de estudo.

DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi verificar que tipo de resposta deveria estar presente durante o comportamento de estudar (textual subvocal, textual em voz alta, grifos seguido de cópia de partes importantes do texto) para que o intraverbal convencionado fosse emitido em situação de avaliação. A hipótese subjacente era de que se o aprendiz estu-

dasse fazendo fichamentos de texto, isto é, selecionasse com grifos seguido de cópia das partes mais relevantes, o responder às questões de prova seria realizado de forma mais eficiente. Os resultados demonstraram que o estudo envolvendo fichamento (cópia de trechos importantes do texto) foi mais efetivo do que a leitura subvocal ou mesmo a leitura em voz alta para a emissão da resposta correta (intraverbal na modalidade escrita) em situação semelhante à prova.

O intraverbal convencionado em situação de avaliação pode ter sido emitido porque durante o fichamento são exigidos tanto a cópia de trechos como o intraverbal escrito, na medida em que, para selecionar o que fichar, ele deveria se questionar sobre o que é relevante. Isso implica em fazer e responder questões como “quem fez?”, “o que fez?”, “quando fez?” e “que efeito provocou?” Por exemplo, no texto “A Guerra de Canudos” foram feitas perguntas do tipo “qual o personagem principal da Guerra de Canudos?”, “onde ficava Canudos?”, “qual o principal motivo da Guerra de Canudos?”, “O que aconteceu com Canudos após a guerra?”.

O intraverbal escrito era o operante solicitado na avaliação fazendo uma relação topográfica mais direta com o desempenho alvo. Dessa forma, inicialmente a resposta pode ter sido controlada pela cópia (durante o estudo), mas sobreposição de perguntas relevantes pode ter oferecido condições para a transferência de controle de estímulos para a situação de avaliação, em que somente a pergunta estava presente. Nesse caso, o controle exercido por múltiplas variáveis (estímulo textual e perguntas sobre o texto) seriam convergentes para a mesma resposta de escrita (Michael, Palmer, & Sundberg, 2011; Partington & Bailey, 1993).

Adicionalmente, no caso da leitura aberta, também requerida como parte do ensino, Caio poderia tanto ler quanto ouvir o texto, o que ampliava o número de comportamentos envolvidos (ouvir e ler) e o controle de estímulos na tarefa (auditivos produzidos por ele mesmo e textuais do material adotado). Fichar o texto (intraverbalizar e copiar) e emitir textuais em voz alta (ler) também após a emissão de perguntas relevantes (intraverbalizar) poderiam ser condições para que o controle de estímulos fosse transferido entre os operantes e para que fosse estabelecida interdependência funcional entre os mesmos, isto é, escrever controlado pelas perguntas (intraverbal escrito) e não mais pelo estímulo textual (cópia). De acordo com a literatura, a rotatividade entre diferentes tipos de respostas, denominada de instrução por múltiplos exemplares (Greer & Ross, 2008) pode ser condição para a transferência de controle de estímulos e estabelecimento da interdependência entre operantes.

O intraverbal escrito, sob controle de estímulo verbal também escrito, foi estabelecido no percurso do estudo. De acordo com Matos (1991), responder a questões do tipo “sobre o que fala este texto?” pode ser condição para o estabelecimento desse operante. Neste caso, o ensino por múltiplos exemplares caracterizado por ler, ouvir o que leu e transcrever partes importantes do texto pode ter fornecido as condições para que não só o ouvir e o falar fossem bidirecionais (Greer & Ross, 2008), mas que as relações de controle estabelecidas pelo estímulo textual sobre o ler fossem transferidas para o escrever quando requerido na prova.

Para avaliar se o aluno realmente aprendeu, deve-se voltar o olhar para o percurso de estudo, tal como propõe De Rose (2004). O percurso de estudo que

Caio passou a adotar durante as sessões de ensino alterou o controle de estímulos exercido pelo texto e seus componentes (frases, palavras-chave). Além da sobreposição de antecedentes para cópia e intraverbal escrito que permitiram a transferência de controle do textual com correspondência ponto a ponto para o textual com correspondência convencionalizada (Partington & Bailey, 1993; Johnson & Chase, 1981), nos sucessivos testes de intraverbal que ocorreram, quando a resposta correta não era emitida, eram fornecidas pistas ecoicas ou textuais para a emissão da resposta correta. Embora não tenha havido uma comparação sobre a efetividade de cada uma das dicas e, embora elas pudessem ter uma função importante durante o processo de estudo, nesse caso não se confere a elas o papel de condição suficiente para a emissão da resposta correta como ocorreu no estudo de Finkel e Williams (2001).

A alternância entre as fases de ensino e generalização tiveram um duplo papel. Por um lado, ofereceram um re-treino com os múltiplos operantes necessários para a emissão do intraverbal convencionalizado, por outro, funcionaram como controle, demonstrando que quando os operantes incluídos no fichar textos eram emitidos e, somente sob essa condição, o intraverbal convencionalizado ocorreria. Se uma comparação com delineamentos de pesquisa fosse realizada, o que não é o propósito deste estudo, seria comparável a um delineamento de reversão onde as condições controle e experimental se alternam sucessivas vezes (Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, Pereira, & Andery, 2008). No caso deste estudo, todas as vezes que Caio emitia os comportamentos de estudar fazendo fichamentos (por instrução do terapeuta ou não), a resposta correta na avaliação e sem ajuda ocorria; quando não emitia esse comportamento, a resposta não ocorria.

A extensão desse repertório novo de estudo para novas situações de avaliação da aprendizagem foi verificada nos testes de generalização ao final de cada fase. O cliente somente estudou da forma considerada mais efetiva na Fase III. Esse resultado pode ter sido obtido não só pela exposição às diferentes contingências de estudo que envolviam sucesso ou não ao responder às questões, estes funcionando como reforçadores positivos intrínsecos (Barros & Benvenuti, 2012), mas também à sobreposição de formulações verbais sobre as contingências que vigoravam. Essa sobreposição de formulação verbal (regra) correspondente à contingência em vigor tende a aumentar a probabilidade de seu seguimento (Galizio, 1979; Paracampo & Albuquerque, 2004).

Contudo, apenas adotar a compreensão de leitura de textos didáticos no ambiente terapêutico não seria suficiente ao cliente para melhorar seu desempenho na escola. Seria preciso que ele passasse a utilizar o repertório treinado nesse contexto, em outros ambientes. Assim, durante as atividades, também foram discutidas com o cliente as relações entre o contexto terapêutico e o estudar para a prova estabelecendo as devidas semelhanças entre as condições visando estender as relações de controle envolvidas no comportamento de estudar na clínica para a casa do cliente como uma forma de planejar a generalização (Stokes & Baer, 1977). Eram conversas descontraídas, em que o terapeuta apresentava ao cliente os benefícios do estudar, de se dedicar, como forma de sensibilização e a partir de determinado período da intervenção, com o objetivo de generalizar para o contexto familiar e da escola, as formas de estudo que proporcionaram ao cliente obter sucesso na compreensão de leitura.

A mãe do cliente apresentou um importante papel de mediadora durante o processo terapêutico. Pe-

riodicamente às sessões de intervenção, o terapeuta conversava com ela apresentando o trabalho desenvolvido, e os ganhos conquistados. Ela foi instruída a reforçar (elogiar) o comportamento do filho nos momentos em que ele estivesse estudando em casa e utilizando o repertório treinado as sessões. Pelo seu relato, Caio passou a estudar em casa fazendo resumos e grifando o material de estudo. O cliente ao final do processo de intervenção foi questionado sobre a forma pelo qual ele estudava agora. Caio relatou que passou a compreender melhor os conteúdos das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o ambiente clínico não permita o controle rigoroso de variáveis como o laboratório, o comportamento de estudar foi modificado no decorrer do atendimento desse caso. Antes da intervenção, o participante lia um texto e não apresentava respostas corretas em uma avaliação. Após as sessões de avaliação e ensino, aprendeu outros comportamentos de estudar e passou a apresentar a resposta convencionalizada como correta na avaliação. Os resultados estão relacionados a aspectos de ensino que promoveram a interdependência entre operantes distintos, pela extensão das relações de controle. Os resultados aqui apresentados mostram que a emissão de intraverbais deve ser vista como um repertório de importância considerável por clínicos e educadores e a avaliação desses deveria ser considerada em crianças encaminhadas para serviços especiais por não acompanharem as exigências acadêmicas, sobretudo nos casos em que não há deficiência intelectual e sensorial sobrepostas às dificuldades acadêmicas.

Futuros estudos podem verificar se esses resultados seriam replicáveis em outras crianças com re-

pertório semelhante, ou seja, sem diagnóstico de distúrbio de aprendizagem, mas com dificuldades em demonstrar a resposta requerida pela escola em situações de avaliação. Outras pesquisas poderiam demonstrar também se o conhecimento desse manejo de condições de ensino seria útil enquanto tecnologia para uso no cotidiano daqueles que planejam as condições de ensino.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (1994). O contextualismo do comportamento verbal: a teoria Skinneriana do significado e sua crítica ao conceito de referência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 10(3), 473-487.
- Barros, R. S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 73-82.
- Barros, T., & Benvenuti, M. F. (2012). Reforçamento automático: estratégias de análise e intervenção. *Acta Comportamentalia*, 20(2), 177-184.
- Brino, A. L. F., & Souza, C. B. A. (2005). Comportamento verbal: uma análise da abordagem skinneriana e das extensões explicativas de Stemmer, Hayes e Sidman. *Interação em Psicologia*, 9(2), 251-260.
- Ciranda Cultural. As Fábulas de Esopo [CD-ROM].
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- De Rose, J. C. (2004). Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 103-113). São Paulo, SP: Esetec.
- Finkel, A. S., & Williams, R. L. (2001). A comparison of textual and echoic prompts on the acquisition of intraverbal be-

- havior in a six-year-old boy with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 18, 61-70.
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: Instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 31(1), 53-70.
- Greer, R. D., Yuan, L., & Gautreaux, G. (2005). Novel dictation and intraverbal responses as a function of a multiple exemplar instructional history. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21, 99-116.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Developing and expanding verbal capabilities in children with language delays*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Merrill.
- Groberman, S. S. (2005). Leitura: uma proposta para identificação do repertório de alunos de 5ª. Série do ensino fundamental. In H. J. Guilhardi & N. C. de Aguiree (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (V. XVI, pp. 287-299). Santo André, SP: ESETec.
- Guess, D. (1969). A functional analysis of receptive language and productive speech: Acquisition of the plural morpheme. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(1), 55-64.
- Hübner, M. M. C. (1998). *Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula*. São Paulo, SP: CLR-Balieiros.
- Hübner, M. M. C & Marinotti, M. (Orgs.). (2004). *Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes* (1a ed.) (p. 360). São Paulo, SP: Esetec.
- Hubner, M. M., & Marinotti, M. (2000). Crianças com dificuldades escolares. In E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. 2, pp. 259-304). Campinas, SP: Papirus.
- Johnson, K. R., & Chase, P. N. (1981). Behavior Analysis in instructional design: A functional typology of verbal task. *The Behavior Analyst*, 4(2), 103-121.
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M. A. Matos, D. G. Souza, R. Gorayeb & V. R. L. Otero (Orgs.), *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia* (pp. 333-341). Ribeirão Preto, SP: SPRP.
- Michael, J., Palmer, D. C., & Sundberg, M. L. (2011). The Multiple Control of Verbal Behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 3-22.
- Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do papel das conseqüências programadas no seguimento de regras. *Interação em Psicologia*, 8(2), 237-245.
- Partington, J. W., & Bailey, J. S. (1993). Teaching intraverbal behavior to preschool children. *The Analysis of Verbal Behavior*, 11, 9-18.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pergher, N. K., Colombini, F., Chamati, A. B., Figueiredo, S., & Camargo, M. I. (2012). Desenvolvimento de Hábitos de Estudo. In N. L. Borges, & F. A. Casas (Orgs.), *Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 275-286). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pergher, N. K., & Velasco, S. M. (2007). Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pré-estudo. In D. R. Zamignani, R. Kovac & J. S. Vermes (Orgs.), *A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório* (pp. 285-306). Santo André, SP: ESETec.
- Peterson, N. (1978). *An introduction to verbal behavior*. Grand Rapids, MI: Behavior Associates.
- Sampaio, A. A. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima, C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma

- introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, 12(1), 151-161.
- Santos, G. M., Santos, M. R. M., & Marchezini-Cunha, V. (2012). Operantes verbais. In N. B. Borges, & F. A. Casas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 64-76). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Psy II. (Originalmente publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, SP: EPU. (Originalmente publicado em 1968).
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349-367.
- Vieira-Santos, J. V., & Souza, C. B. A. (2007). Categorização de verbalizações do processo terapêutico e o operante intra-verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(2), 261-275.
- Zanotto, M. D. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, SP: Educ.
-

Apêndice

Textos utilizados nas sessões de intervenção:

- Sessão 06: Inconfidência Mineira. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil /inconfidencia_mineira.htm. Acesso em: 25.jun.2011.
- Sessão 07: Guerra de Canudos. Disponível em: <http://www.historiadobrasil.net/guerracanudos/>. Acesso em: 01.jul.2011.
- Sessão 08: A menina que fez a América (Laurito, Ilka Brunhilde. A menina que fez a América. São Paulo, FTD). Disponível em: <http://ale5ano.blogspot.com.br/2010/08/menina-que-fez-america.html>. Acesso em: 01.ago.2011.
- Sessão 09: Mesopotâmia. Disponível em: <http://www.escolakids.com/a-mesopotamia.htm>. Acesso em: 07.ago.2011.
- Sessão 10: Capitalismo. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/capitalismo/>. Acesso em: 15.08.2011.
- Sessão 12: Iluminismo. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historia/iluminismo/>. Acesso em: 21.ago.2011.
- Sessão 14: Revolução Francesa. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/francesa/>. Acesso em: 30.ago.2011.

Sessão 15: China Antiga. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/china-antiga-1-o-rio-amarelo-e-as-origens-da-civilizacao-chinesa.htm>. Acesso em: 07.set.2011.

Sessão 17: As grandes Navegações. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/grandesnavegacoes/>. Acesso em: 15.set.2011.

Sessão 18: Tratado de Tordesilhas. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/tratado-de-tordesilhas.htm>. Acesso em: 01.out.2011.

Sessão 19: A Velha contrabandista (Stanislaw Ponte Preta). Disponível em: http://pensador.uol.com.br/a_velha_contrabandista/. Acesso em: 10.out.2011.

Sessão 22: Mercantilismo. Disponível em: <http://historiasuas.blogspot.com.br/2010/03/mercantilismo.html>. Acesso em: 18.out.2011.

Sessão 23: Bacia Amazônica. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/9458/1/Bacia-Amazonica/Paacutegina1.html>. Acesso em: 23.out.2011.

Recebido em 13/04/2016 Revisado em 13/09/2016 Aceito em 30/11/2016
--