RBTCC Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
e-ISSN: 1982-3541

2023, v. 25, pp. 1—15, e231715
Artigos Conceituais

Sistematização de comportamentos intermediários do empatizar: revisão e proposta de uma sequência para o ensino

Systematization of intermediary behaviors of empathize: A review and a proposed sequence for teaching
Sistematización de conductas intermedias de empatizar: revisión y propuesta de una secuencia para la enseñanza

Patricia Eiterer, Nádia Kienen, Silvia Regina de Souza

Universidade Estadual de Londrina

Histórico do Artigo

Recebido: 18/11/2022.
1ª Decisão: 18/01/2023.
Aprovado: 07/03/2023.

DOI

10.31505/rbtcc.v25i1.1715

Correspondência

Patricia Eiterer
eitererpatricia@gmail.com

Departamento de Psicologia Geral e Experimental, Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, Campus Universitário, Londrina, PR, 86057-970

Editor Responsável

Olivia Gamarra

Como citar este documento

Eiterer, P., Kienen, N., & Souza, S. R. (2025). Sistematização de comportamentos intermediários do empatizar: revisão e proposta de uma sequência para o ensino. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *25*, 1–15. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1715

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento n. 001. Patricia Eiterer foi bolsista do Programa de Bolsas de Mestrado - Acordo CAPES/Fundação Araucária (CAPES/FA) e atualmente é bolsista do Programa de Bolsas de Doutorado - CAPES

ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS

2025 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

Resumo

Em razão da importância da classe Empatizar e das divergências encontradas na literatura, Vettorazzi et al. (2005) conduziram uma pesquisa a fim de sistematizar os comportamentos intermediários dessa classe. Contudo, considerando que essa sistematização foi desenvolvida mediante a demanda de um caso específico e que ainda há lacunas em relação aos comportamentos intermediários do empatizar, objetivou-se rever essa sistematização para reformulação e/ou inserção de comportamentos intermediários do empatizar de modo a adequá-lo a um público-alvo mais amplo. Objetivou-se também propor um sequenciamento para ensino dos comportamentos intermediários do empatizar. Como resultado, elaborou-se um novo diagrama de decomposição com 46 comportamentos intermediários, e uma tabela de sequenciamento desses comportamentos distribuídos em seis unidades de ensino. Isso representa um avanço no sentido de elaborar programas analítico-comportamentais para ensino do comportamento empatizar e poderá embasar o desenvolvimento de programas para diferentes públicos-alvo.

Palavras-chave: empatia; comportamento empático; programação de ensino; programação de condições para desenvolvimento de comportamentos.

Abstract

Driven by the importance of the behavioral class of empathy and by the divergences found in the literature, Vettorazzi et al. (2005) proposed a systematization of empathic intermediary behaviors. However, this systematization followed the demands of a specific case, and gaps remain in relation to which intermediary behaviors should be part of empathy. Our purpose in this article was to review Vettorazzi et al.'s systematization and adapt it to a wider target audience by adding or adjusting intermediary behaviors. We also tried to elaborate a specific sequence for teaching these behaviors. As a result, we elaborated a new decomposition diagram with 46 intermediary behaviors and a sequencing table distributed in six teaching units. This represents an advance toward the development of behavior-analytic programs that teach emphatic behavior and that may address the needs of different target audiences.

Key words: empathy; empathic behavior; programming of learning; programming of behavior acquisition.

Resumen

Debido a la importancia de la clase Empatizar y las divergencias encontradas en la literatura, Vettorazzi et al. (2005) realizaron una investigación con el fin de sistematizar los conductas intermedias de esta clase. Sin embargo, considerando que esta sistematización se desarrolló a partir de la demanda de un caso específico y que aún existen vacíos en relación a las conductas intermedias de empatía, el objetivo fue revisar esta sistematización para la reformulación y/o inserción de conductas intermedias de empatía en para adaptarlo a un público objetivo más amplio. También se pretendía proponer una secuenciación para la enseñanza de las conductas intermedias de empatía. Como resultado, se elaboró un nuevo diagrama de descomposición con 46 conductas intermedias y una tabla de secuenciación de estas conductas distribuidas en seis unidades didácticas. Esto representa un avance en el sentido de desarrollar programas analíticos de conducta para enseñar conductas de empatía y puede apoyar el desarrollo de programas para diferentes públicos objetivo.

Palabras clave: empatía; conducta empática; programación de enseñanza; programación de condiciones para el desarrollo de la conducta.

Sistematização de comportamentos intermediários do empatizar: revisão e proposta de uma sequência para o ensino

Patricia Eiterer, Nádia Kienen, Silvia Regina de Souza

Universidade Estadual de Londrina

Em razão da importância da classe Empatizar e das divergências encontradas na literatura, Vettorazzi et al. (2005) conduziram uma pesquisa a fim de sistematizar os comportamentos intermediários dessa classe. Contudo, considerando que essa sistematização foi desenvolvida mediante a demanda de um caso específico e que ainda há lacunas em relação aos comportamentos intermediários do empatizar, objetivou-se rever essa sistematização para reformulação e/ou inserção de comportamentos intermediários do empatizar de modo a adequá-lo a um público-alvo mais amplo. Objetivou-se também propor um sequenciamento para ensino dos comportamentos intermediários do empatizar. Como resultado, elaborou-se um novo diagrama de decomposição com 46 comportamentos intermediários, e uma tabela de sequenciamento desses comportamentos distribuídos em seis unidades de ensino. Isso representa um avanço no sentido de elaborar programas analítico-comportamentais para ensino do comportamento empatizar e poderá embasar o desenvolvimento de programas para diferentes públicos-alvo.

Palavras-chave: empatia; comportamento empático; programação de ensino; programação de condições para desenvolvimento de comportamentos

---

"Empatia" é um termo usado com frequência no nosso dia a dia. Dizemos, por exemplo, que é necessário ter empatia com o próximo ou que alguém é empático porque sabe se colocar no lugar do outro. De fato, o termo para "empatia" cunhado inicialmente por Robert Vischer (1873, como citado em Fagiano, 2016) foi uma substantivação do verbo alemão *einfühlen* ("buscar compreensão"); posteriormente, o termo foi traduzido tanto para o inglês (*empathy*) quanto para o português ("empatia") também substantivado.

Esse uso do substantivo "empatia" acarreta uma sensação de familiaridade com o conceito. Contudo, na literatura técnica, a noção de empatia é permeada por divergências. Dentro da gama de significados atribuídos à empatia, há desde aqueles que denotam estados privados (e.g., Lipps, 1903; Titchener, 1909, 1928) até aqueles que compreendem o termo como o nome de uma classe de comportamentos (e.g., Del Prette & Del Prette, 2005; Vettorazzi et al., 2005). Uma vantagem dessa última perspetiva é ressaltar a importância de ensinar a crianças comportamentos como expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda e/ou compartilhar recursos (Del Prette & Del Prette, 2005). Esses comportamentos podem ser compreendidos como constituintes de uma classe de ações qualificada como "empatia". O ensino delas poderia também contribuir para ampliar outros repertórios de interação social (e.g., fazer e manter amizades), melhorar o desempenho acadêmico e desenvolver algumas habilidades de vida diária (Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham, 2016; Gresham & Elliott, 2008; Walker et al., 1992). Além disso, por promoverem maior socialização, os comportamentos do empatizar são incompatíveis com repertórios antissociais e violentos (Del Prette & Del Prette, 2005).

Neste artigo, será adotada a perspetiva analítico-comportamental na qual a empatia é uma classe operante abrangente com a função de acolher o outro sem julgar nem negar seus comportamentos (cf. Del Prette & Del Prette,

2005; Vettorazzi et al., 2005). Porque compreende-se que a empatia é uma classe comportamental, torna-se mais apropriado referir-se a ela como ação e, portanto, utilizar o verbo "empatizar". Nossa perspectiva implica em dois pressupostos: (a) por ser comportamento operante, o empatizar é passível de ensino por meio dos princípios operantes de seleção e manutenção; e (b) por ser um comportamento abrangente, é recomendada a sua decomposição em comportamentos menos abrangentes que se constituem como intermediários da classe mais abrangente a fim de viabilizar o ensino desses comportamentos.

Uma contribuição empírica importante nessa direção foi previamente publicada por Vettorazzi et al. (2005). Esses autores embasaram-se na teoria analítico-comportamental e utilizaram princípios da Programação de Ensino, atualmente nomeada como Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos ou PCDC (Kienen et al., 2013). Essa área de estudo da Análise do Comportamento se dedica à investigação de contingências que promovem o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos de ensinar e de aprender comportamentos (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2013). Programar condições para desenvolver comportamentos envolve a caracterização das necessidades sociais dos aprendizes e a proposição de comportamentos terminais e intermediários (pré-requisitos) a serem ensinados com base nessas necessidades (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2013). Dentre as primeiras etapas para elaboração de um programa para desenvolvimento de comportamentos, estão: (a) identificar as necessidades sociais dos aprendizes e delimitar os comportamentos objetivo a serem ensinados, com base nessas necessidades; (b) identificar os comportamentos intermediários que precisariam ser aprendidos para a consecução de cada comportamento objetivo; (c) construir as sequências de aprendizagem e as etapas ou unidades que comporiam o processo de aprendizagem; (d) aplicar o programa de ensino construído; (e) avaliar o processo de aprendizagem e os procedimentos de ensino; e (f) aperfeiçoar o programa com base na avaliação feita (Kienen et al., 2013).

O sequenciamento dos comportamentos identificados num diagrama de decomposição tem uma importância fundamental na PCDC. Na decomposição dos comportamentos abrangentes em intermediários, é feita a proposição dos comportamentos a serem ensinados; é definido *o que* ensinar (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2013). O sequenciamento tem também como função a sistematização dos comportamentos previamente identificados em unidades de ensino para definição de *como* podem ser ensinados em um programa de ensino. O sequenciamento e a proposição de unidades de ensino são procedimentos iniciais da elaboração de programas de ensino, e têm como função organizar os comportamentos do diagrama em uma ordem que favoreça a aprendizagem sem erros (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2013).

Para o sequenciamento, o programador do ensino deve avaliar os comportamentos do diagrama orientado pelas perguntas "o que é importante que o aprendiz aprenda primeiro?" e "qual é a preferência do aluno em relação àquilo que ele vai aprender?" (De Luca, 2013, p. 192), e organizá-los de modo a favorecer a aprendizagem sem erros. Para essa organização, podem ser

considerados cinco critérios de sequenciamento: (a) abrangência crescente dos comportamentos, de modo que o sequenciamento dos comportamentos preveja que aqueles de menor abrangência sejam aprendidos antes de serem demandados comportamentos de maior abrangência; (b) grau em que produtos de uma resposta são condição antecedente para outra, para que as condições de ensino possam garantir que sejam aprendidos primeiro aqueles comportamentos cujas consequências funcionam como estímulo antecedente para a outra resposta; (c) grau em que uma resposta produz condições para aumentar a probabilidade de ocorrência de outra, de maneira que esteja previsto no sequenciamento que respostas que produzem condições para a ocorrência de outra sejam apresentadas antes daquelas cuja probabilidade possa ser aumentada; (d) grau de semelhança entre comportamentos, de modo que os primeiros comportamentos a serem ensinados mantenham alguma semelhança funcional com os comportamentos já presentes no repertório do aprendiz; e (e) nível de impacto motivacional no processo de aprendizagem, de forma que a sequência de ensino dos comportamentos funcione como operação motivadora e aumente a probabilidade de manter os aprendizes engajados (Cortegoso & Coser, 2011). Após sequenciar os comportamentos-objetivo de ensino, podem ser propostas unidades de ensino que agrupem comportamentos semelhantes ou que tenham alguma relação entre si. A proposição dessas unidades auxilia na elaboração das atividades para ensino e favorece que os aprendizes aprendam classes comportamentais e não apenas comportamentos isolados (Cortegoso & Coser, 2011).

Partindo das definições de Del Prette e Del Prette (1999, 2005) e Falcone (1999, 2002), Vettorazzi et al. (2005) aplicaram a PCDC à classe comportamental de empatizar e sistematizaram, por meio de um diagrama de decomposição, os comportamentos identificados como intermediários de "comportar-se empaticamente". Esse diagrama foi desenvolvido com o intuito de identificar comportamentos que seriam ensinados ao participante do estudo, uma criança do sexo masculino, com sete anos de idade e que apresentava os seguintes déficits:

> [...] dificuldade em demonstrar afeto, falta de contato visual, dificuldade em relatar sentimentos em relação a sua família, inquietude motora (agitar-se, mexer- se constantemente) e insegurança na realização das atividades propostas pelos atendentes, pela professora e pela sua mãe. (Vettorazzi et al., 2005, p. 359)

Os autores desenvolveram um diagrama de decomposição com 26 comportamentos e, dentre eles, selecionaram nove para serem ensinados ao longo de dez sessões de terapia por meio de jogos e brincadeiras tradicionais (e.g., jogo da memória, telefone sem fio) e atividades previamente planejadas, como cartaz-agenda e imitação de expressões faciais (Vettorazzi et al., 2005). Como resultado, os autores apontam que os comportamentos menos abrangentes ("olhar para o outro", "tocar", "ouvir" e "esperar") foram aprendidos e emitidos pela criança com desempenho satisfatório. Por outro lado, eles relataram a necessidade de rever o programa de ensino para comportamentos mais

abrangentes. O participante não apresentou frequência e/ou topografia adequada para três comportamentos: (a) perceber-se em relação a suas vontades, interesses e sentimentos; (b) prever a consequência de suas respostas; e (c) autocontrolar-se (Vettorazzi et al., 2005). Nesse caso, a solução encontrada pelos autores foi a substituição do reforço social por uma explicação das consequências naturais da emissão desses comportamentos associada à entrega de um jogo de quebra-cabeças, que funcionou como reforçador arbitrário (Vettorazzi et al., 2005).

O estudo de Vettorazzi et al. (2005) foi um precursor na Análise do Comportamento na busca pela sistematização dos comportamentos intermediários do empatizar. Por ser um precursor, os autores indicam que ainda há a necessidade de decompor o empatizar em comportamentos de menor abrangência (comportamentos intermediários). Outras reformulações e complementações também podem ser feitas para aprimorar o diagrama já proposto. Dentre elas: (a) reescrever alguns comportamentos para se adequarem à linguagem científica; (b) remover aqueles comportamentos que não aparecem na literatura como relacionados ao empatizar; (c) substituir os comportamentos descritos em formato de resposta para se adequarem à notação analítico-comportamental de comportamento (i.e., descrever utilizando verbo e complemento); (d) decompor comportamentos considerados demasiadamente abrangentes em outros comportamentos intermediários menos abrangentes; e (e) inserir outros comportamentos identificados na literatura como constituintes do empatizar, mas que não foram inseridos no diagrama original.

Considerando que o diagrama de decomposição de Vettorazzi et al. (2005) foi desenvolvido mediante a demanda de um caso clínico específico e que ainda há lacunas em relação aos comportamentos intermediários do empatizar, neste estudo, objetivou-se rever essa sistematização para reformulação e/ou inserção de comportamentos intermediários do empatizar de modo a adequá-lo a um público-alvo mais amplo. Tendo em vista a ausência de sequenciamento desses comportamentos e a importância desse procedimento para auxiliar no processo de ensino, objetivou-se também propor um sequenciamento para o ensino dos comportamentos de empatizar, organizando-os em unidades de ensino.

Método

Inicialmente, foram identificadas as principais definições de empatizar apresentadas por autores autodenominados como analistas do comportamento (Del Prette & Del Prette, 2017; Del Prette & Del Prette, 2005; Peláez, 2001; Skinner, 1974/2011; Skinner, 1989/2005; Vettorazzi et al., 2005). Também foram consultadas as definições clássicas ou de outras áreas do empatizar (Falcone, 1999; 2002; Feshbach, 1982; Hoffman, 1982; Khöler, 1929 como citado em Håkansson, 2003; Lipps, 1903; 1905 como citado em Wispé, 1986; Rogers, 1951; 1957; 1975 como citado em Wispé, 1986; Titchener, 1909; 1928). Em seguida, foi replicado o diagrama de decomposição de Vettorazzi et al.

(2005) em papel Kraft para visualização dos comportamentos já apresentados por esses autores.

A partir das definições de empatizar apresentadas anteriormente e do diagrama de decomposição de Vettorazzi et al. (2005), seguiu-se o método descrito por Cortegoso e Coser (2011) para decomposição de comportamentos. Para avaliar a adequação dos comportamentos propostos por Vettorazzi et al. (2005) e identificar novos comportamentos intermediários, utilizou-se a pergunta norteadora "o que o indivíduo precisa fazer para ser capaz de [comportamento abrangente]?" (Figura 1). A cada comportamento abrangente, a pergunta era formulada e as pesquisadoras buscavam, na literatura e no diagrama de Vettorazzi et al. (2005), informações que possibilitassem compor o diagrama de decomposição (Figura 2), como no exemplo apresentado na Figura 1.

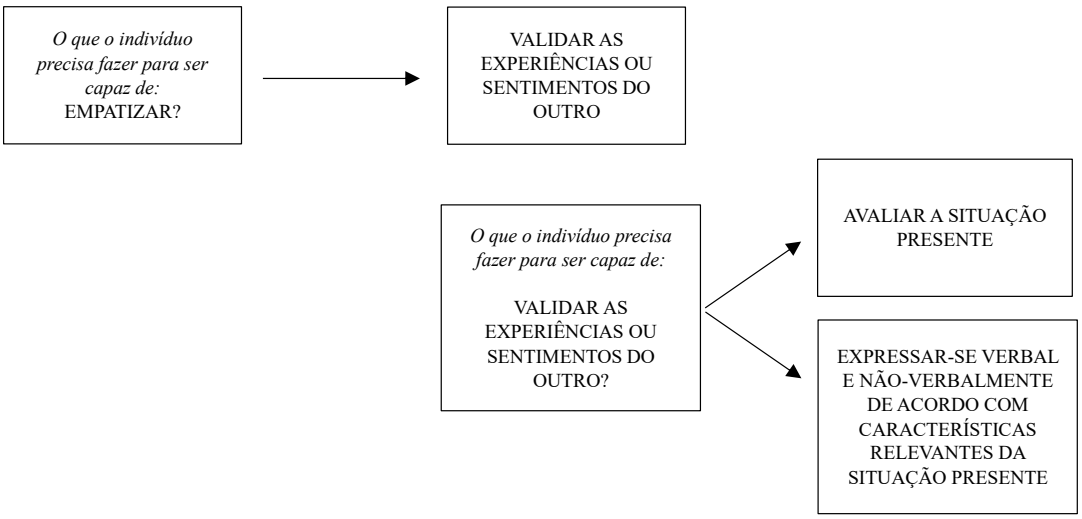


Figura 1. Exemplificação da aplicação da pergunta disparadora "o que o indivíduo precisa fazer para ser capaz de [comportamento]?" para construção do diagrama de decomposição do comportamento Empatizar.

À medida que foram identificados comportamentos que não estivessem presentes ou que estivessem escritos de maneira imprecisa no diagrama de decomposição de Vettorazzi et al. (2005), de acordo com a avaliação das pesquisadoras, alterações foram feitas no papel Kraft sobre o diagrama original. As alterações foram:

1. Reescrever os comportamentos que estavam descritos de maneira imprecisa ou incompleta para que se adequassem a uma notação de comportamento que inclua antecedentes e consequências. Por exemplo, o comportamento do diagrama original "identificar as consequências das suas respostas em relação ao outro" não apresenta clareza se as consequências a que se refere são os efeitos da resposta do aprendiz sobre a outra pessoa ou se são os desdobramentos desses efeitos que retroagem sobre o comportamento do aprendiz.

2. Remover aqueles comportamentos que consideramos não responderem à pergunta "o que o indivíduo precisa fazer para ser capaz de [comportamento]?". Por exemplo, a proposta do diagrama original é que a resposta

para “o que o indivíduo precisa fazer para ser capaz de identificar emoções próprias e dos outros?” seria “esperar”. Contudo, não foram identificadas informações na literatura que sustentassem o argumento de que é necessário que o indivíduo seja capaz de esperar para que ele identifique emoções próprias e dos outros;

3. Substituir os comportamentos que estavam descritos em formato de resposta para que se adequassem a uma notação de comportamento que inclua antecedentes e consequências. Por exemplo, no diagrama original, “tocar” aparece como sugestão de comportamento intermediário. Contudo, apenas o verbo não é suficiente para indicar o contexto em que a resposta ocorre e, portanto, não se caracteriza como comportamento.

4. Decompor os comportamentos considerados demasiadamente abrangentes em outros comportamentos intermediários, menos abrangentes. Por exemplo, o comportamento “assumir a perspectiva do outro” do diagrama original foi considerado abrangente porque, para que o indivíduo assuma a perspectiva do outro, há outros comportamentos que devem ser aprendidos primeiro.

5. Inserir aqueles comportamentos que identificamos na literatura como respostas à pergunta norteadora, mas que não foram inseridos no diagrama original. Por exemplo, para que o indivíduo identifique respostas emocionais em si e no outro, é necessário que ele seja capaz de discriminar entre diferentes tipos de expressões faciais e corporais. Contudo, esse comportamento intermediário não foi apresentado no diagrama de Vettorazzi et al. (2005).

Ressalta-se que os comportamentos inseridos foram derivados das definições anteriores de empatizar e da decomposição dos comportamentos abrangentes apresentados por Vettorazzi et al. (2005). Para a derivação, identificaram-se os aspectos de cada definição que fossem coerentes com a compreensão de empatizar adotada no presente artigo e que respondiam à pergunta “o que o indivíduo precisa fazer para ser capaz de [comportamento]?”. Em seguida, foram escritos em notação de comportamento e inseridos no diagrama de acordo com seu grau de abrangência.

Os comportamentos foram sistematizados de forma que o grau de abrangência dos comportamentos diminuísse da esquerda para a direita. Por exemplo, Empatizar é o comportamento mais abrangente e, por isso, foi posicionado mais à esquerda do diagrama. Por outro lado, “Caracterizar expressões faciais e corporais” é um dos comportamentos menos abrangentes e, por isso, foi posicionado mais à direita. Cada comportamento intermediário foi conectado por uma linha àquele considerado mais abrangente a que ele se referia, de modo a estruturar um diagrama de decomposição do comportamento empatizar (Figura 2). Tal disposição dos comportamentos no diagrama permite identificar diferentes graus de abrangência das classes de comportamentos. Por exemplo, “Expressar-se verbalmente de maneira adequada à situação vivenciada” e “Expressar-se não-verbalmente de maneira adequada à situação vivenciada” são duas classes diferentes que estão contidas na classe mais abrangente “Expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada”.

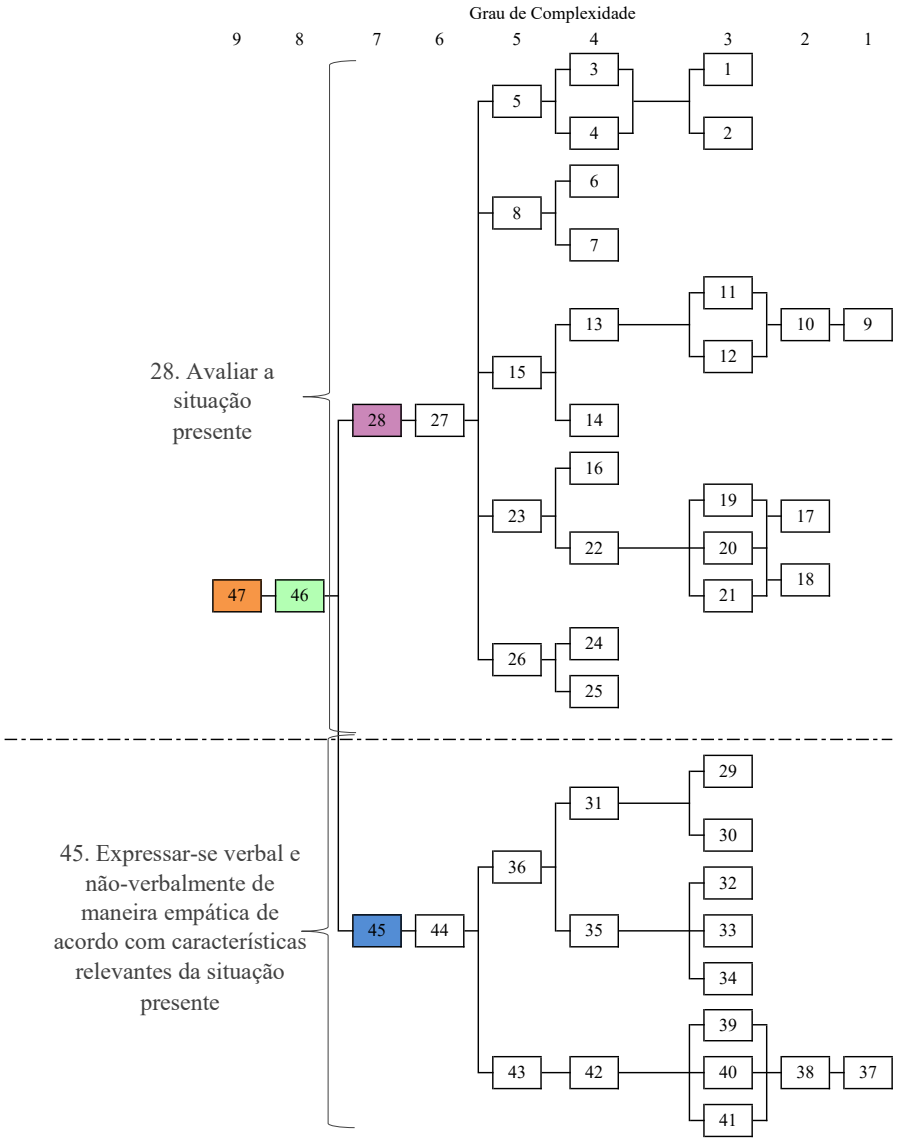


Figura 2. Diagrama de decomposição dos comportamentos intermediários de empatizar enumerados conforme a tabela de sequenciamento (Tabela 2) e com os comportamentos mais abrangentes destacados em diferentes cores, sendo eles: Empatizar (laranja); Validar as experiências ou sentimentos do outro (verde); Avaliar a situação presente (roxo); e Expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada (azul).

A pergunta disparadora foi feita para todos os comportamentos considerados abrangentes até que fosse considerado não haver na literatura outros comportamentos passíveis de serem derivados a partir das definições pré-existentes. Após finalizada a decomposição, o diagrama foi transposto do papel Kraft para uma planilha eletrônica e os comportamentos foram sequenciados em uma tabela, observando cinco critérios de sequenciamento (Cortegoso & Coser, 2011): (a) abrangência crescente dos comportamentos; (b) grau em que produtos de uma resposta são condição antecedente para outra; (c) grau em que uma resposta produz condições para aumentar a probabilidade de ocorrência de outra; (d) grau de semelhança entre comportamentos; e (e) nível de impacto motivacional no processo de aprendizagem.

Resultados

O diagrama de decomposição (Figura 2) elaborado neste estudo a partir da formulação de Vettorazzi et al. (2005) foi composto por 46 comportamentos intermediários agrupados em dois comportamentos abrangentes: (a) avaliar a situação presente; e (b) expressar-se verbal e não verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada (Figura 2). Os 46 comportamentos intermediários foram organizados em nove colunas no diagrama, de acordo com seu grau de abrangência.

Tabela 1
Exemplos comparativos entre os comportamentos descritos originalmente no diagrama de Vettorazzi et al. (2005) e os comportamentos intermediários apresentados no novo diagrama de decomposição.

Comportamento no diagrama original	**Nº de referência**	**Comportamento revisado**
Exemplo de comportamento reescrito por ter sido considerado impreciso e/ou incompleto		
Identificar as consequências das respostas do outro em relação a si	16	Identificar as consequências produzidas pelas respostas do outro para si
Exemplo de comportamento substituído por estar escrito em formato de resposta		
Distinguir-se do outro	26	Discriminar entre as variáveis de controle de seu comportamento das variáveis de controle do comportamento do outro
Exemplo de comportamento decomposto em comportamentos menos abrangentes		
Assumir a perspectiva do outro	5	Relacionar situações antecedentes com a resposta do outro
	8	Relacionar situações consequentes com a resposta do outro
Exemplo de comportamento do diagrama original que foi mantido		
Avaliar a situação presente	-	-

Em relação aos 26 comportamentos sistematizados no diagrama de Vettorazzi et al. (2005): (a) 11 foram reescritos por terem sido considerados imprecisos e/ou incompletos; (b) 7 foram removidos por não responderem à pergunta disparadora; (c) 2 foram substituídos por estarem escritos em formato de resposta no diagrama original; (d) 3 foram decompostos em comportamentos de menor abrangência do que o original; (e) 30 novos comportamentos foram inseridos no diagrama a partir da derivação das definições anteriores de empatizar e da decomposição dos comportamentos abrangentes apresentados por Vettorazzi et al. (2005); e (f) 4 comportamentos do diagrama original foram mantidos. A Tabela 1 apresenta exemplos das alterações efetuadas.

Tabela 2
Sequenciamento dos comportamentos intermediários da classe geral Empatizar e proposição de unidades de ensino.

N	Comportamento-objetivo
Unidade 1 – Identificação das variáveis de controle do comportamento do outro	
1	Identificar suas próprias respostas diante de situações iguais ou parecidas
2	Identificar respostas usualmente emitidas por outros membros da comunidade verbal em situações iguais ou parecidas
3	Identificar situações imediatamente antecedentes à resposta do outro
4	Identificar situações remotamente antecedentes à resposta do outro
5	Relacionar situações antecedentes com a resposta do outro
6	Identificar situações consequentes a curto prazo à resposta do outro
7	Identificar situações consequentes a longo prazo à resposta do outro
8	Relacionar situações consequentes com a resposta do outro
Unidade 2 – Identificação de modos de expressão verbais e não-verbais	
9	Caracterizar expressões faciais e corporais
10	Discriminar entre diferentes tipos de expressões faciais e corporais
11	Identificar modos de expressão verbal em si e no outro
12	Identificar modos de expressão não-verbal em si e no outro
13	Identificar emoções próprias e dos outros
14	Identificar respostas privadas que comumente acompanham as respostas públicas emitidas pelo outro
15	Relacionar respostas emocionais públicas com respostas emocionais privadas
16	Identificar as consequências produzidas pelas respostas do outro para si
17	Identificar as respostas públicas do outro diante da situação
18	Identificar quais as possíveis respostas privadas do outro diante da situação
Unidade 3 – Relações entre respostas e consequências	
19	Identificar os tipos de respostas verbais mais adequados a cada situação
20	Identificar os tipos de respostas não-verbais mais adequados a cada situação
21	Identificar a compatibilidade entre respostas verbais e não-verbais
22	Identificar as consequências produzidas por suas respostas para o outro
23	Relacionar as consequências produzidas pelas respostas do outro para si com consequências produzidas pelas suas respostas para o outro
24	Identificar as consequências produzidas por suas respostas para si
25	Identificar as consequências produzidas pelas respostas do outro para ele mesmo
26	Relacionar as consequências produzidas pelas suas respostas para si com consequências produzidas pelas respostas do outro para ele mesmo
27	Discriminar as variáveis de controle de seu comportamento das variáveis de controle do comportamento do outro
28	Avaliar a situação presente

(continua)

Tabela 2 (continuação)
Sequenciamento dos comportamentos intermediários da classe geral Empatizar e proposição de unidades de ensino.

N	Comportamento-objetivo
	Unidade 4 – Adequação da expressão não-verbal diante de uma situação
29	Identificar as necessidades do outro
30	Identificar recursos disponíveis (e.g., informações, conhecimento, itens) que poderiam ser compartilhados com o outro de acordo com a situação vivenciada
31	Responder às necessidades do outro de acordo com a situação vivenciada
32	Gesticular de modo adequado à situação vivenciada
33	Tocar no corpo do outro de maneira apropriada à situação vivenciada
34	Expressar-se facialmente de modo adequado à situação vivenciada
35	Demonstrar interesse por assuntos que dizem respeito ao outro
36	Expressar-se não-verbalmente de maneira adequada à situação vivenciada
	Unidade 5 – Adequação da expressão verbal diante de uma situação
37	Identificar o modo mais apropriado de expressão verbal para a situação vivenciada
38	Falar com o outro utilizando uma entonação adequada à situação vivenciada
39	Sugerir ações a serem desempenhadas pelo outro diante da situação vivenciada sem negar ou julgar o comportamento do outro
40	Comentar sobre a situação vivenciada sem negar ou julgar o comportamento do outro
41	Perguntar sobre a situação vivenciada sem negar ou julgar o comportamento do outro
42	Falar com o outro sem negar ou julgar seu comportamento
43	Expressar-se verbalmente de maneira adequada à situação vivenciada
	Unidade 6 – Validação das experiências e/ou sentimentos do outro
44	Expressar de forma verbal e/ou não-verbal que entende o sentimento ou experiência vivenciada pelo outro sem julgá-lo ou invalidá-lo.
45	Expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada
46	Validar as experiências e/ou sentimentos do outro
47	Empatizar

Legenda. N = Nº de referência.

O sequenciamento dos comportamentos identificados no diagrama de decomposição foi feito de acordo com uma ordem numérica. Esta ordem indica por qual comportamento o ensino deve começar e apresenta os comportamentos organizados em unidades de ensino. Os critérios de sequenciamento “grau em que produtos de uma resposta são condição antecedente para outra” e “grau em que uma resposta produz condições para aumentar a probabilidade de ocorrência de outra” foram seguidos para o estabelecimento das duas classes mais abrangentes (Tabela 2). Para que um indivíduo seja capaz de expressar-se verbal e não- verbalmente

de acordo com características relevantes de uma situação, por exemplo, é necessário que antes ele tenha avaliado aquela situação. Por isso, no diagrama de decomposição (Figura 2), a classe "avaliar a situação presente" está posicionada acima da classe "expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada", indicando que a primeira é precorrente da segunda. Pela mesma razão, na tabela de sequenciamento (Tabela 2), os comportamentos da classe "avaliar a situação presente" estão previstos para serem ensinados antes dos comportamentos da classe "expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada". Optou-se por iniciar o sequenciamento pelo comportamento "Identificar suas próprias respostas diante de situações iguais ou parecidas" (Grau de Abrangência 3 no diagrama), já que as respostas emitidas pelo aprendiz estão mais próximas de sua realidade do que aquelas emitidas por outrem.

Ressalta-se que o sequenciamento dos comportamentos não é pautado apenas no grau de abrangência dos comportamentos e, portanto, não se restringe ao seguimento das colunas no diagrama (Figura 2). Por exemplo, os quatro primeiros comportamentos na tabela de sequenciamento estão nos Graus de Abrangência 3 e 4 no diagrama e pertencem à classe "Estabelecer relações entre situações antecedentes e a resposta do outro", que está no Grau de Abrangência 5. Por outro lado, o nono comportamento da tabela está no Grau de Abrangência 1, mas está previsto para ser ensinado após a conclusão da classe "Estabelecer relações entre situações consequentes e a resposta do outro", que está no Grau 5. O sequenciamento foi feito dessa maneira para atender ao critério de grau de semelhança entre comportamentos e, a partir disso, foram formadas unidades de ensino. Por exemplo, os comportamentos de 1 ao 5 são referentes à identificação e à análise das situações antecedentes para o comportamento do outro. Por outro lado, os comportamentos de 6 a 8 se referem à identificação e à análise das situações consequentes.

Discussão

No presente trabalho, a sistematização dos comportamentos intermediários do empatizar pautou-se no entendimento de que este é um comportamento operante abrangente com a função de acolher o outro sem julgar nem negar seus comportamentos. Por exemplo, para ser capaz de estabelecer relações entre as respostas emocionais públicas e privadas, o indivíduo precisa ser capaz de observar quais são as respostas públicas do outro e quais foram as variáveis de controle para que ele respondesse daquela maneira. Em razão de se considerar tanto os comportamentos públicos quanto os privados (Del Prette & Del Prette, 2005, 2017), neste trabalho foram identificadas duas classes mais abrangentes de comportamentos intermediários na classe Empatizar: (a) avaliar a situação presente; e (b) expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada. "Avaliar a situação presente" implica

em identificar respostas públicas do outro, as variáveis de controle das respostas do outro e as respostas privadas que comumente estão associadas às respostas públicas emitidas pelo outro. Essa classe engloba comportamentos derivados a partir da definição de Del Prette e Del Prette (1999), tais como: (a) observar o outro e (b) identificar a emoção vivenciada pelo outro. Quanto à classe "expressar-se verbal e não-verbalmente de acordo com características relevantes da situação vivenciada", ela é composta por comportamentos públicos que devem ser emitidos sob controle da avaliação da situação vivenciada feita pelo indivíduo que se comporta. Essa classe engloba o comportamento expressar-se de modo verbal e/ou não-verbal demonstrando compreensão e aceitação dessa emoção (Del Prette e Del Prette, 1999). Assim, corrobora-se também a perspectiva de Skinner (1974/2011) ao compreender que, para se expressar empaticamente, o indivíduo deve ser capaz de identificar as variáveis de controle do comportamento do outro e observar como outros membros da comunidade verbal se comportam diante das mesmas variáveis.

A partir dessas classes mais abrangentes, 44 outros comportamentos de menor abrangência compõem o diagrama reformulado. Perceber que os comportamentos se relacionam por graus de abrangência possibilita a decomposição da classe geral em comportamentos menos abrangentes e, consequentemente, o desenvolvimento de materiais para um ensino mais eficaz e efetivo. A organização no diagrama por grau de abrangência auxilia na descoberta das relações de abrangência entre os comportamentos para que se possa identificar o que precisa ser ensinado a partir do repertório apresentado pelo indivíduo.

O uso do critério de agrupamento de comportamentos para a seleção dos comportamentos a serem ensinados possibilita aumento do engajamento do aprendiz, já que fica evidenciado no ensino que os comportamentos menos abrangentes são partes de uma classe mais geral. À medida que comportamentos menos abrangentes são aprendidos, eles podem ser emitidos no cotidiano diante do contexto imediato adequado. Por exemplo, quando um indivíduo aprende a identificar suas próprias respostas diante de situações iguais ou parecidas (comportamento com menor grau de abrangência), pode ser que ele ainda não consiga identificar em que situações do cotidiano esse comportamento pode ser emitido. Por outro lado, ao aprender a estabelecer relações entre situações antecedentes e a resposta do outro (comportamento mais abrangente), o indivíduo pode identificar novas variáveis de controle para o comportamento do outro em situações cotidianas e a responder de modo diferente nessas situações.

O diagrama de decomposição e a tabela de sequenciamento dos comportamentos que elaboramos representam um avanço no sentido de elaborar programas analítico-comportamentais para ensino do comportamento Empatizar (cf. Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham, 2016; Gresham & Elliott, 2008; Walker et al., 1992). A partir da sistematização presente, pesquisadores e profissionais podem propor programas de ensino que

tenham como comportamento-objetivo o empatizar mesmo; e com algumas alterações, podem ser propostos programas para diferentes públicos-alvo.

É importante ressaltar que o presente estudo não teve como objetivo propor uma definição analítico-comportamental definitiva de "empatizar." Apesar disso, propoẽ-se que empatizar é um comportamento operante abrangente com a função de acolher o outro (sem julgar nem negar seus comportamentos), comportamento operante mantido por consequências naturais reforçadoras positivas advindas da forma como o outro é afetado diante das ações daquele que empatiza. Ainda há a necessidade de novas investigações empíricas e conceituais, objetivando cunhar uma definição comportamental mais precisa do termo "empatizar".

A aplicação de um programa específico de ensino tampouco foi objetivo do nosso estudo. Contudo, o sequenciamento dos comportamentos intermediários e o conjunto de unidades de ensino elaboradas podem ser vistos como passos iniciais da elaboração de um programa de ensino. A partir dos resultados presentes, outras pesquisas poderão avaliar programas de ensino que visem a desenvolver o repertório de empatizar, assim como identificar comportamentos intermediários ainda menos abrangentes para aprimoramento do diagrama de decomposição.

Referências

Cortegoso, A. C, & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.

De Luca, G.G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"*. (Tese de doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Fagiano, M. S. (2016). Pluralistic conceptualizations of empathy. *The Journal of Speculative Philosophy*, *30*(1), 27–44. https://doi.org/10.5325/jspecphil.30.1.0027

Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *1*(1), 23–32. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v1i1.267

Falcone, E. (2002). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. Em E. F. M. Silvares (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (4ª Ed., Vol. 2, pp. 49–77). São Paulo: Papirus.

Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. Em N. Einsenberg (Org.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315–338). New York: Academic Press.

Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 319–332. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788

Gresham, F. M., & Elliott, S. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Håkansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Edsbruk: Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. Em N. Einsenberg (Org.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.

Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, *21*(4), 481–494. http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43611

Peláez, M. (2001). Morality as a System of Rule-Governed Behavior and Empathy. *Behavior Development Bulletin*, *1*, 8–14. https://doi.org/10.1037/h0100475

Skinner, B.F. (2011). *About behaviorism*. Vintage Books: New York. (Trabalho original publicado em 1974)

Skinner, B. F. (2005). *Recent issues in the analysis of behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. (Trabalho original publicado em 1989)

Titchener, E. B. (1909). *Lectures of experimental psychology of the thought--processes*. New York: The Macmillan Company.

Titchener, E. B. (1928). *A textbook of psychology*. New York: The Macmillan Company.

Vettorazzi, A., Frare, E., Souza, F. C., Queiroz, F. P., De Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, *2*(9), 355–369. https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4780

Walker, H. M., Irvin, L., Noell, J., & Singer, G. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence: Rational, technological considerations, and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, *16*(4), 448–474. https://doi.org/10.1177/0145445592016400

Wispé, L. (1986). The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, A Word Is Needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(2), 314–321. https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314