

***CONTRIBUIÇÕES DO BEHAVIORISMO RADICAL DE SKINNER À
ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ALUNOS
AUTISTAS***

*Contributions of the Radical Behaviorism of Skinner to the Pedagogical
Performance of the Teachers of Autistic Students*

Jorge Luiz da Silva, Wanderlei Abadio de Oliveira, Viviane Silvina de Moraes

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo principal investigar as contribuições da Análise Comportamental Aplicada para a atuação pedagógica com alunos com autismo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico de base foi o Behaviorismo Radical de Skinner. Os resultados obtidos revelaram que a Análise Comportamental Aplicada é útil ao possibilitar que a atuação pedagógica ocorra com o propósito de mudar comportamentos, mudar ações, o que, em se tratando de crianças autistas, facilita na integração da criança na família e na sociedade, melhorando sua qualidade de vida e favorecendo a aquisição de aprendizagens escolares. É importante ressaltar que um trabalho integrado entre os diversos profissionais que atendem o aluno autista (professor, psicólogo, fonoaudiólogo entre outros) e o envolvimento dos pais e familiares da criança é fundamental neste processo.

Palavras-Chave: Autismo. Behaviorismo Radical. Análise Comportamental Aplicada.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the contributions of the Applied Mannerling Analysis for the pedagogical performance with students with autism. One is about a bibliographical research, whose theory referential of base was the Radical Behaviorism of Skinner. The gotten results disclose that the Applied Mannerling Analysis is useful when making possible that the pedagogical performance occurs with the intention to change behaviors, to change action, what, in if treating to autistic child, facilitates in the integration of the child in the family and the society, improving its quality of life and favoring the acquisition of pertaining to school leanings. It is important to stand out that a work integrated between the diverse professionals who take care of to the autistic student (teacher, psychologist, speech among others) and the involvement of the parents of the child is basic in this process.

Keywords: Autism. Radical Behaviorism. Applied Mannerling Analysis.

¹ Trabalho apresentado no X Seminário Nacional "O Uno e o Diverso na Educação Escolar", em 2009, em Uberlândia (MG).

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular constituiu uma resposta dada pelas autoridades governamentais frente às demandas sociais em favor das pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) explicita no seu Capítulo V, artigo 58, referente à educação especial, que: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial” (BRASIL, 1997), deixando evidente a busca pela promoção da inserção dos alunos com deficiências nas escolas brasileiras.

Embora a presença em sala de aula de crianças com deficiência não interfira no ensino dos outros alunos ou nas intervenções pedagógicas, eles requerem um tratamento diferenciado condizente com as necessidades que apresentem. Tornando-se uma das atribuições do professor promover tanto uma atenção individualizada, quanto estabelecer um “espaço no qual tudo leve à promoção do desenvolvimento humano. Um espaço que estimule a manifestação de potencialidades, a integração e o crescimento individual, grupal e social.” (CUNHA, 2002, p. 122).

De acordo Reganhan & Braccialli (2008, p. 386) “para a modificação da realidade e para que a inclusão não traga uma exclusão, é necessário a aquisição de instrumentos tão especiais quanto às necessidades dos alunos”, o que pressupõe um preparo do educador para a atuação na educação inclusiva. Um bom embasamento teórico e o domínio de estratégias didáticas diversas constituem fatores de suma importância para o trabalho do professor, uma vez que é possível que ele se depare com um aluno “com uma gama de comportamentos tão incomuns, tão complexos e na maioria das vezes tão imprevisíveis, que muitas das teorias e fórmulas mágicas possivelmente cairão por terra, levando-o a se colocar inúmeras vezes na condição de aprendiz” (FREIRE, 2002, p. 139).

Tendo em vista as dificuldades encontradas na educação de alunos com necessidades especiais de ensino, principalmente espectro autístico, o

presente estudo teve por objetivo principal investigar as contribuições da Análise Comportamental Aplicada para a atuação pedagógica com alunos com autismo. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, seguindo os procedimentos da pesquisa bibliográfica. O referencial teórico de base foi o Behaviorismo Radical de Skinner.

Um dos principais objetivos da psicologia é compreender o comportamento. Por isso, neste artigo, voltaremos nossa atenção a ele como objeto de estudo e às aprendizagens propiciadas pelo comportamento operante. Dentro do referencial behaviorista, a Análise Comportamental Aplicada constitui uma técnica empírica de atuação que “utiliza de métodos baseados em princípios científicos do comportamento para construir repertórios socialmente relevantes e reduzir repertórios problemáticos” (BRAGA-KENYON, KENYON & MIGUEL, 2002, p. 148). Assim, constitui uma ferramenta valiosa para a educação especial.

Behaviorismo Radical: Visão Geral Sobre Suas Principais Características

As formulações de Skinner acerca do comportamento operante são consideradas uma das pedras angulares do behaviorismo. Ele denominou sua versão do behaviorismo de Behaviorismo Radical, que seria uma filosofia por trás da Ciência do Comportamento que ele buscava erguer e que, segundo ele aspirava, no futuro deveria substituir a psicologia impregnada de pressupostos mentalistas.

Vale ressaltar que o termo behaviorismo surgiu em 1913 em um artigo publicado por John Watson. Contudo, esse termo foi, desde Watson, modificando o seu sentido. Hoje, não se entende comportamento como uma ação isolada de um sujeito, mas sim, como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente no qual o seu fazer acontece. Portanto, o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações desse indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações). (BOCK; FURTADO & TEIXEIRA, 1999).

A preocupação de Skinner residia principalmente na ligação entre a

resposta do sujeito e o estímulo que a seguia. Ele então cunhou empiricamente o termo “comportamento operante”, que destaca o papel ativo do sujeito na mudança de repertórios comportamentais, ou seja, no processo de novas aprendizagens. Agimos sobre o ambiente para produzir diferentes tipos de implicações, essas ações deliberadas são chamadas de operantes e o processo de aprendizagem envolvido no comportamento operante é chamado de condicionamento operante porque aprendemos a nos comportar de certas maneiras à medida que atuamos sobre o ambiente.

Destaca-se, neste ponto, o papel exercido pela contingência. Isto é, para que uma consequência tenha o poder de modificar um comportamento, deve ser contingente à ocorrência deste, ou seja, somente ser apresentada após o comportamento ser emitido. Cunha, citando Kazdin, ressalta que:

Quando uma consequência não é contingente a um comportamento, significa que ela é apresentada independente do que o indivíduo esteja fazendo. Geralmente, a apresentação não contingente da consequência não resulta em nenhuma mudança sistemática de comportamento. (KAZDIN, 1975 apud CUNHA, 2001, p. 20).

A ação do ambiente sobre o organismo após a ocorrência da resposta é manejada através da noção de contingências de reforço. A definição de reforço é baseada na idéia de taxa ou frequência de respostas pertencentes a um operante. Os eventos que se verifica serem reforçadores são de dois tipos. Alguns reforços consistem na apresentação de estímulos, no acréscimo de alguma coisa, algum estímulo e são denominados reforços positivos. Outros consistem na remoção de um estímulo e são denominados reforços negativos. (SKINNER, 1978). Neste sentido, Bock, Furtado e Teixeira definem o reforço como:

[...] toda consequência que, seguindo uma resposta, altera a probabilidade futura de ocorrência dessa resposta. O reforço pode ser positivo ou negativo. O reforço positivo é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz. O reforço negativo é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua. (1999, p. 50).

Fica-nos claro que, o reforço aumenta a probabilidade e a frequência de uma resposta - comportamento. Segundo Skinner (1978, p. 81), “a única maneira de dizer se um dado evento é reforçador ou não para um dado organismo sob dadas condições é fazer um teste direto”. Observa-se a frequência de uma resposta selecionada, depois toma-se um evento a ela contingente e observa-se qualquer mudança na frequência. Em caso positivo de modificação classifica-se o evento como reforçador para o organismo sob as condições existentes. Ele reafirma que na classificação dos “eventos em termos de seus efeitos; o critério é empírico e objetivo”.

No referente à relatividade dos reforços, evidenciamos que eles não podem ser assim considerados por todas as pessoas. Existem variações e o que reforça um indivíduo pode não reforçar outro. Logo, a quantidade absoluta do reforço não constitui uma variável importante em certas situações de aprendizagem. Quando a aprendizagem ou o desempenho são controlados principalmente por outros reforços, que não os que estão sendo obviamente manipulados, é desprezível a probabilidade de que a quantidade seja uma variável importante. (TELFORD & SAWREY, 1974, p. 228).

Se o reforço atua simplesmente como indicador de que a resposta está “certa”, ou é apropriada, qualquer reforço proporciona o completo conhecimento da correção ou da adequação, e opera pelo sistema tudo ou nada. Entretanto, quando a obtenção do reforço é a principal motivação da aprendizagem ou do desempenho, como acontece em inúmeros casos de aprendizagem animal, é de se esperar que a relação entre a quantidade de reforço e o nível de desempenho seja, de um modo geral, positiva. (TELFORD & SAWREY, 1974, p. 228).

Análise Comportamental Aplicada e Educação de Alunos Autistas: Análises e Considerações

Considerando que “toda aprendizagem resulta em alguma mudança ocorrida no comportamento daquele que aprende” (CAMPOS, 1979, p. 75), a Análise Comportamental Aplicada foca sua atenção nos princípios de

aprendizagem do estímulo e da resposta.

No que tange ao autismo em si, Gauderer (1997, p. 03) o define como uma “inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida.”. Vale ressaltar que não se trata de “uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.” (GADIA, TUCHMAN & ROTTA, 2004, p. 83). Algumas das características apresentadas pelos autistas são:

1. Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas.
2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo.
3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de idéias. Uso de palavras sem associação com o significado.
4. Relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida (GAUDERER, 1997, p. 03).

Portanto, o atendimento pedagógico da criança autista requer uma atenção a estes fatores que dificultam o aprendizado, a fim de se promover uma educação não intrusiva com estes alunos que podem ser tão diferentes uns dos outros, tão heterogêneos em suas necessidades e competências, que cada caso exige uma adequação específica muito concreta das estratégias e objetivos das aprendizagens. De acordo com Cunha, a intervenção pedagógica com alunos autistas precisa “transcender técnicas e estratégias e criar oportunidades para valorização da condição humana e para formação de vínculos; [...] a educação deve explorar suas potencialidades” (2002, p. 122).

A Análise Comportamental Aplicada considera, antes do início de suas intervenções propriamente ditas, o comportamento, como ele pode ser

investigado e que vocabulário pode descrevê-lo melhor. Assim, o objetivo inicial constitui no exame de algumas de suas propriedades, pois uma análise mais acurada determina que existem relações entre os estímulos e as respostas e como surgem estas relações dentro de contextos mais amplos e nas situações nas quais elas estão inseridas. (CATANIA, 1999).

Conseqüentemente, uma das questões fundamentais da Análise Comportamental Aplicada constitui a identificação das relações funcionais entre comportamentos problemáticos e eventos ambientais específicos. Como cada comportamento possui uma função específica, o professor precisa estar atento às funções desempenhadas pelos comportamentos inadequados de seus alunos autistas, ensinando comportamentos alternativos que suscitem as mesmas conseqüências que o comportamento inadequado gera. Assim sendo, ele primeiramente necessita conhecer o seu educando, seus pontos fortes e seus déficits, e encontrar os meios facilitadores para auxiliá-lo no processo da aprendizagem.

Posteriormente, então, o professor terá os subsídios necessários para a programação das atividades pedagógicas que requerem de início estarem voltadas à melhoria da qualidade de vida da criança autista, mediante uma melhora de comportamento que facilite sua integração na família e na sociedade. O primeiro passo para a intervenção é buscar direcionar a atenção da criança, com vistas a promover um aumento gradativo do seu nível de concentração. Dentre as estratégias que podem ser utilizadas, destacamos: “intervir no sentido de interromper o alheamento e os comportamentos estereotipados; estimular as percepções sensoriais; [...] procurar despertar o interesse para objetos, atividades ou brinquedos que proporcionem respostas rápidas”. (CUNHA, 2002, p.123).

A mobilização e disponibilização de um ambiente adequado às peculiaridades de cada criança também não pode ser desconsiderada, compreendendo “área de aprendizado, de trabalho independente e também de descanso de forma que todos possam ser distinguidos claramente. A rotina deve estar disponível de modo claro para cada aluno bem como a forma de

transição entre uma atividade e outra.” (MARQUES & MELLO, 2002, p. 146). É preciso que fique “claro para elas o que se espera que façam em cada ambiente. [...] Por outro lado, podem não transferir o que aprenderam deixando de manifestar certos desempenhos se houver alguma mudança no ambiente.” (CUNHA, 2002, p. 126).

As crianças autistas também não apresentam a brincadeira simbólica, não imitam e não tem fantasias. Nas brincadeiras não demonstram interesse pelo ambiente nem pela variedade dos brinquedos, tem atração por objetos que giram e fazem girar tudo que podem com grande habilidade. Em razão de sua dificuldade para abstrair e pensar simbolicamente, é preciso ensinar-lhes o uso funcional dos brinquedos, selecionado aqueles que “proporcionem resposta rápida [...] terão que encontrar resposta rápida para que não desistam. [...] fazer o que ela está fazendo pode ser um bom começo, uma forma de estabelecer comunicação.” (CUNHA, 2002, p. 126).

Isto introduz outra questão importante na educação de autistas que é o ensino da comunicação funcional que, como as demais habilidades ensinadas, “deve ocorrer preferencialmente através do uso de reforçamento positivo [...] e não através de métodos tais como coerção e punição.” (BRAGA-KENYON, KENYON & MIGUEL, 2002, p. 151).

Neste sentido, o comportamento pode ser orientado, controlado, modificado ou moldado quando se faz o uso adequado do reforço positivo, que constitui a base de funcionamento do condicionamento operante. Portanto, “a identificação de possíveis reforçadores é uma tarefa fundamental para garantir que os comportamentos a serem ensinados sejam efetivamente incluídos no repertório dos alunos.” (BRAGA-KENYON, KENYON & MIGUEL, 2002, p. 151). Como o que reforça um indivíduo pode não reforçar outro, é preciso estar atento às características e peculiaridades que cada um apresenta.

Ademais, quando se pensa em mudança de comportamento não se pode esquecer uma de suas características mais importantes que é a contingência. Para que uma consequência tenha o poder de modificar um comportamento deve ser apresentada após este ser emitido. Esta é uma

questão chave para o sucesso da aprendizagem dos autistas.

É importante considerar também, que os déficits apresentados por estas crianças, embora apresentem inúmeros matizes, muitas vezes se colocam como um entrave à aprendizagem, prescindindo o ensino de voltar-se para conteúdos abstratos. Dependendo do nível de desenvolvimento apresentado por cada aluno, pode-se tanto ensinar conteúdos teóricos com um relativo sucesso quanto, nos casos de maior regressão, ter de ministrar lições básicas de higiene, postura corporal, relações com objetos, com outras pessoas etc.

As contribuições da Análise Comportamental Aplicada se destacam neste tipo de intervenção por se direcionarem pela mudança do repertório comportamental, deste modo, os autistas podem superar suas dificuldades mais graves referentes à relação com o mundo, consigo mesmo e com as demais pessoas à sua volta. Estas aquisições assumem contornos especiais, uma vez que agenciam melhorias na qualidade de vida deles mediante a alteração do seu comportamento, o que favorece a aquisição das aprendizagens escolares. Neste ponto, a Análise Comportamental Aplicada oferece relevantes subsídios norteadores de ações e mudanças na atuação docente. Para finalizar, vale salientar que o envolvimento dos pais e de todas as pessoas que participam da vida da criança é fundamental neste processo.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T.. **Psicologias** - uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo - SP: Saraiva, 1999.

BRAGA-KENYON, P.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F.. Análise comportamental aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In. CAMARGOS JUNIOR, W. et.al.. **Transtornos invasivos do desenvolvimento** – 3º milênio. Brasília - DF: MJ, CNIPPD, AMES, ABRA, 2002. p. 148-154.

BRASIL, Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei n.º 9394/96). Câmara Federal dos Deputados, 1997.

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da Aprendizagem**. 8.ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1979.

CATANIA, A. C.. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed.

Porto Alegre - RS: Artes Médicas Sul, 1999.

CUNHA, A. C. B. da. Análise experimental do comportamento. In. RANGE, B. (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva** - pesquisa, prática, prática, aplicações e problemas. Campinas - SP: Editora Livro Pleno, 2001. p. 15-25.

CUNHA, N. H. S.. Distúrbios de comportamento. In. CAMARGOS JUNIOR, W. et.al.. **Transtornos invasivos do desenvolvimento** – 3º milênio. Brasília - DF: MJ, CNIPPD, AMES, ABRA, 2002. p. 122-127.

FREIRE. L. H. V.. Formando professores. In. CAMARGOS JUNIOR, W. et.al.. **Transtornos invasivos do desenvolvimento** – 3º milênio. Brasília - DF: MJ, CNIPPD, AMES, ABRA, 2002. p. 138-144.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria** - v. 80, n. 2(supl), 2004.

GAUDERER, C.. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento** – guia prático para pais e profissionais. 2.ed. Rio de Janeiro - RJ: Revinter, 1997.

MARQUES, M. B.; MELLO, A. M. S. R. de. TEACCH – treatment and education of autistic and related communication handicapped children. In. CAMARGOS

JUNIOR, W. et.al.. **Transtornos invasivos do desenvolvimento** – 3º milênio. Brasília - DF: MJ, CNIPPD, AMES, ABRA, 2002. p. 144-147.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P.. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília - SP, set.- dez. 2008, v.14, n.3, p. 385-404.

SKINNER, B. F.. **Ciência e comportamento humano**. 4. ed. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1978.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J.. **Psicologia** – uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento. 3. ed. São Paulo - SP: Cultrix, 1974.

AUTORES

Jorge Luiz da Silva é acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba-MG.

jorge.silva@edu.uniube.com.br

Wanderlei Abadio de Oliveira é acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba-MG.

wanderleioliveira@edu.uniube.br

Viviane Silvina de Moraes é graduada em Letras, aluna do Curso de pós-graduação em Docência no ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

vivisilvina@hotmail.com