REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

POR QUE SENTIMOS O QUE SENTIMOS? EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

WHY DO WE FEEL WHAT WE FEEL? EMOTIONS AND FEELINGS FROM THE PERSPECTIVE OF BEHAVIOR ANALYSIS

Ciências Humanas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795503300

Reginaldo Pedroso[1]

Thais Bevilacqua da Silva[2]

Luiz Fellipe de Souza Arteaga[3]

Alessandra da Silva Rodrigues[4]

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre emoções e sentimentos no Behaviorismo Radical e na Análise do Comportamento, organizada em linguagem didática. Com base em seleção intencional de obras clássicas e contemporâneas, examina a crítica às explicações mentalistas, os processos respondentes e operantes envolvidos nos episódios emocionais, os eventos privados, o comportamento verbal e as implicações clínicas. Preservando o diálogo entre diferentes formulações conceituais, propõe uma distinção analítica entre episódios emocionais, condições corporais sentidas e repertórios verbais de identificação e descrição. Exemplos cotidianos e clínicos ilustram como a história de aprendizagem, as contingências atuais e as práticas da comunidade verbal participam daquilo que as pessoas sentem, fazem e relatam. Argumenta-se que uma interpretação funcional não desconsidera a experiência subjetiva, mas amplia as possibilidades de investigá-la sem atribuir aos sentimentos o estatuto de causas internas autônomas.

Palavras-chave: emoções; sentimentos; análise do comportamento; condicionamento respondente; eventos privados; comportamento verbal.

ABSTRACT

This article presents a theoretical-conceptual discussion of emotions and feelings from the perspectives of Radical Behaviorism and Behavior Analysis, using an accessible, didactic approach. Drawing on a purposive selection of classical and contemporary works, it examines critiques of mentalistic explanations, the respondent and operant processes involved in emotional episodes, private events, verbal behavior, and clinical implications. While acknowledging different conceptual formulations, the article proposes an analytical distinction between emotional episodes, bodily conditions that are

felt, and verbal repertoires involved in identifying and describing these experiences. Everyday and clinical examples illustrate how learning histories, current contingencies, and the practices of the verbal community contribute to what people feel, do, and report. It is argued that a functional interpretation does not disregard subjective experience but broadens the possibilities for investigating it without treating feelings as autonomous internal causes.
Keywords: emotions; feelings; behavior analysis; respondent conditioning; private events; verbal behavior.

1. INTRODUÇÃO: POR QUE SENTIMOS O QUE SENTIMOS?

Uma música antiga começa a tocar e, de repente, você sente saudade de alguém. O cheiro de determinada comida traz lembranças da casa onde passou a infância. Minutos antes de apresentar um seminário, suas mãos começam a suar, o coração acelera e surge a vontade de desistir. Em outro momento, um elogio inesperado faz você sorrir e procurar alguém para compartilhar a notícia. Por que situações aparentemente simples produzem reações tão intensas? E por que um mesmo acontecimento pode despertar alegria em uma pessoa, tristeza em outra e ser praticamente indiferente para uma terceira?

Essas experiências mostram como as emoções e os sentimentos estão presentes em nossa vida. Eles aparecem nas relações familiares, nas amizades, no trabalho, na escola e em situações que, muitas vezes, sequer percebemos como emocionalmente importantes. Compreender por que sentimos o que sentimos exige investigar como aprendemos a reagir às situações que encontramos ao longo da vida e por que determinadas experiências adquirem significados tão diferentes para cada pessoa.

No cotidiano, costumamos recorrer aos sentimentos para explicar nossas ações. Uma pessoa pode dizer que evitou uma conversa porque estava insegura, que terminou um relacionamento porque deixou de amar ou que perdeu a paciência porque estava irritada. Essas explicações fazem sentido nas interações sociais e comunicam algo sobre o que a pessoa experimentou. Mas será que explicam suficientemente seu comportamento? Quando alguém afirma que evitou uma conversa porque estava inseguro, ainda podemos perguntar: o que tornou aquela conversa ameaçadora? Houve experiências anteriores de críticas, rejeição ou constrangimento? O que aconteceu nas outras ocasiões em que essa pessoa evitou situações semelhantes? Perguntas desse tipo permitem compreender o problema para além do sentimento relatado.

Para Skinner (1953, 1974, 1991), emoções e sentimentos são acontecimentos reais e podem ser investigados sem pressupor que sejam causas internas autônomas do comportamento.

A Análise do Comportamento, fundamentada filosoficamente no Behaviorismo Radical, procura compreender os fenômenos psicológicos a partir das relações entre o organismo e o ambiente, considerando tanto as experiências anteriores quanto as circunstâncias atuais (Skinner, 1974; Todorov; Moreira, 2009). Nessa perspectiva, sentir medo, alegria, vergonha, culpa ou tristeza faz parte da vida de um organismo que possui uma história de aprendizagem. O ambiente não se limita ao espaço físico. Inclui as pessoas com quem convivemos, as consequências de nossas ações, as práticas culturais e as situações às quais aprendemos a responder (Darwich; Tourinho, 2005; Skinner, 1953, 1974).

Essa discussão conduz a uma pergunta importante: emoção e sentimento são a mesma coisa? Na linguagem cotidiana, os dois termos frequentemente aparecem como sinônimos. Na literatura analítico-comportamental, porém, encontramos diferentes maneiras de compreender suas relações. Darwich e Tourinho (2005), Flores, Medeiros e Souza (2017), Guilhardi (2007), Silveira, Lopes e Pompermaier (2019) e Skinner (1953, 1974) apresentam formulações que ajudam a examinar as alterações corporais, as mudanças na probabilidade de determinados comportamentos, as condições sentidas pelo indivíduo e as maneiras pelas quais essas experiências são descritas. Essas distinções não significam que emoção e sentimento sejam acontecimentos completamente separados, mas permitem investigar diferentes aspectos de experiências que, na vida cotidiana, ocorrem de maneira articulada.

O presente artigo tem como objetivo examinar as concepções de emoções e sentimentos no Behaviorismo Radical e na Análise do Comportamento, discutindo suas relações com os processos de aprendizagem, os eventos privados, o comportamento verbal e o autoconhecimento. De natureza teórico-conceitual, o trabalho articula contribuições de diferentes autores e recorre a exemplos cotidianos e situações clínicas hipotéticas para tornar a discussão mais acessível. Busca-se compreender como as histórias de aprendizagem e as contingências atuais participam das experiências emocionais, retomando a pergunta que orienta o artigo: por que sentimos o que sentimos?

2. EMOÇÕES E SENTIMENTOS: O QUE A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PROCURA EXPLICAR?

2.1. Sentir Algo Explica, por SI Só, o Que Fazemos?

Atribuir uma ação ao sentimento que a acompanha pode ser útil numa conversa em um restaurante com amigos, mas deixa questões em aberto. É esse limite explicativo que Skinner (1953, 1974) examina ao criticar interpretações mentalistas.

Skinner (1953, 1974) questiona as explicações que atribuem aos sentimentos a condição de causas independentes do comportamento. O problema não está em reconhecer que uma pessoa sente medo, raiva ou tristeza, mas em considerar esses sentimentos explicações suficientes para suas ações. Quando alguém afirma que gritou porque estava com raiva e utiliza o próprio grito como evidência dessa raiva, a explicação torna-se circular. Sabemos que a pessoa gritou e que descreveu sua experiência como raiva, mas ainda precisamos compreender o que aconteceu antes, quais experiências anteriores podem estar relacionadas à situação e que consequências esse comportamento produziu.

Imagine uma pessoa que, durante uma discussão com sua companheira, eleva o tom de voz, bate a porta e sai de casa. Mais tarde, ao falar sobre o ocorrido, afirma que agiu daquela maneira porque estava com raiva. Seu relato pode descrever uma experiência emocional real, mas deixa algumas perguntas sem resposta. O que aconteceu durante a discussão? Como conflitos semelhantes costumam terminar? Sair de casa já produziu alguma consequência importante em ocasiões anteriores?

Se, ao longo do relacionamento, abandonar uma discussão frequentemente resultou na interrupção de críticas ou cobranças desagradáveis, é possível levantar a hipótese de que esse comportamento tenha sido fortalecido por reforçamento negativo. Nesse processo, a retirada ou interrupção de uma estimulação

aversiva aumenta a probabilidade futura de uma resposta. Isso não significa que toda pessoa que sai de uma discussão esteja se esquivando, nem que essa seja necessariamente a função do comportamento apresentado. Para chegar a uma conclusão, seria preciso investigar as contingências envolvidas. A raiva, nesse caso, faz parte do episódio, mas não substitui sua análise funcional (Darwich; Tourinho, 2005; Skinner, 1953).

As condições internas do organismo, contudo, não são irrelevantes para o comportamento. Skinner (1945, 1953, 1974) reconhece que acontecimentos privados podem participar das relações de controle comportamental. Uma pessoa que percebe o coração acelerado, por exemplo, pode ter aprendido a interpretar essa condição como sinal de perigo e passar a evitar determinadas situações. Nesse caso, as alterações corporais podem adquirir funções de estímulo discriminativo em razão de sua história de aprendizagem. Reconhecer essa participação é diferente de considerar a ansiedade ou o medo entidades internas que, independentemente das contingências, produzem o comportamento.

Considere dois funcionários que recebem a mesma crítica. Um argumenta e pede esclarecimentos; o outro encerra a conversa. Ambos dizem ter sentido raiva. As diferenças nas respostas sugerem que o relato emocional, por si só, não identifica as contingências envolvidas.

2.2. O Conceito de Emoção na Obra de B. F. Skinner

Em *Ciência e Comportamento Humano*, Skinner (1953) discute as emoções considerando tanto as respostas reflexas quanto as alterações na predisposição para emitir determinados

comportamentos operantes. Isso significa que uma emoção não precisa corresponder a uma única reação, como chorar, sorrir ou apresentar aceleração cardíaca. Um episódio emocional pode envolver diferentes respostas corporais e mudanças na probabilidade de uma pessoa agir de determinadas maneiras.

Uma pessoa recebe a notícia de sua aprovação em um concurso público. Ao ler o resultado, pode sentir o coração acelerar, começar a sorrir, chorar e procurar imediatamente alguém para contar a novidade. Essas respostas podem fazer parte de um episódio que, no cotidiano, chamamos de alegria. Entretanto, elas não ocorrem necessariamente pelos mesmos processos comportamentais. Algumas alterações fisiológicas podem envolver relações respondentes, enquanto procurar familiares ou compartilhar a notícia são comportamentos cuja ocorrência também depende de histórias de aprendizagem operante.

Essa distinção ajuda a compreender por que não podemos identificar uma emoção apenas por suas manifestações corporais. O coração acelerado pode ocorrer quando alguém recebe uma notícia muito esperada, encontra uma pessoa por quem está apaixonado ou percebe uma situação ameaçadora. Embora a alteração fisiológica possa ser semelhante, as circunstâncias e os demais comportamentos envolvidos são diferentes. Por isso, a identificação de uma resposta corporal isolada não permite determinar, com segurança, qual emoção está sendo experimentada.

Silveira, Lopes e Pompermaier (2019), ao examinarem os usos do conceito de emoção na obra de Skinner, discutem a participação das respostas reflexas e das alterações na força de comportamentos operantes. Essa interpretação ajuda a compreender que os estados

emocionais envolvem mudanças nas condições do organismo e nas predisposições comportamentais, relacionadas às circunstâncias ambientais e à história de aprendizagem.

Darwich e Tourinho (2005) também discutem as emoções considerando o modelo de seleção por consequências. Nessa perspectiva, a compreensão dos fenômenos emocionais envolve processos relacionados à história evolutiva da espécie, às experiências de aprendizagem do indivíduo e às práticas culturais das quais participa. Algumas respostas corporais apresentam relações com características selecionadas ao longo da evolução, enquanto outras formas de reagir às situações são aprendidas nas interações com o ambiente. As práticas culturais, por sua vez, participam das condições em que determinadas manifestações emocionais são incentivadas, desencorajadas ou interpretadas socialmente.

O efeito da cultura pode ser observado em situações bastante comuns. Em algumas famílias, chorar diante de outras pessoas é recebido com acolhimento; em outras, a criança pode ouvir repetidamente que precisa esconder o choro. Com o tempo, essas experiências podem participar da aprendizagem de diferentes maneiras de expressar emoções. Duas pessoas podem experimentar condições corporais semelhantes e, ainda assim, apresentar formas distintas de expressão emocional, dependendo de suas histórias de aprendizagem.

Em *Sobre o Behaviorismo*, Skinner (1974) retoma a discussão sobre sentimentos e acontecimentos internos, reconhecendo que aquilo que uma pessoa sente faz parte do mundo natural. Entretanto, ter acesso às condições do próprio corpo não significa conhecer

automaticamente as circunstâncias que as produziram. Podemos perceber que estamos com medo, sem compreender por que determinada situação passou a nos assustar. Da mesma maneira, alguém pode sentir tristeza após uma conversa aparentemente comum, sem identificar imediatamente o que naquela interação se relaciona ao seu desconforto. Para compreender essas experiências, precisamos considerar não apenas as alterações corporais percebidas, mas também as situações em que ocorrem e a história de aprendizagem de cada pessoa. Essa discussão ajuda a entender por que sentir uma emoção, reconhecer o que estamos sentindo e conseguir explicar as condições relacionadas a essa experiência não são necessariamente a mesma coisa.

2.3. Emoções e Sentimentos: Aproximações e Distinções Conceituais

Quando dizemos que alguém está emocionado, estamos falando do que acontece em seu corpo, do que essa pessoa faz ou daquilo que relata sentir? Na Análise do Comportamento, os autores nem sempre abordam essas questões da mesma maneira. Alguns se dedicam às alterações corporais e às mudanças na probabilidade de determinados comportamentos. Outros procuram compreender o que significa sentir essas alterações e como aprendemos a falar sobre elas. Essas interpretações não são necessariamente incompatíveis: cada uma ajuda a esclarecer um aspecto da experiência emocional.

Imagine alguém que vê um cachorro avançando em sua direção. O coração acelera, os músculos ficam tensos e a pessoa recua. Mais tarde, ao contar o episódio, afirma: “Senti muito medo”. Skinner (1953, 1974, 1991) oferece elementos para examinar tanto as respostas

corporais quanto as mudanças na predisposição para agir. Ao discutir os sentimentos, chama atenção para o contato do indivíduo com condições do próprio organismo. Recuar diante do cachorro, perceber a tensão muscular e dizer “senti medo” são acontecimentos relacionados, mas não são a mesma coisa.

Em O lugar do sentimento na Análise do Comportamento, Skinner (1991) trata o sentir como comportamento sensorial. Podemos perceber o coração acelerado ou um desconforto no estômago sem saber exatamente o que provocou essas alterações. Às vezes, nem conseguimos dizer se estamos com medo, vergonha ou irritação. Aprender a identificar e nomear essas experiências envolve uma história de interação com outras pessoas, assunto que será retomado quando discutirmos os eventos privados e a comunidade verbal (Skinner, 1945, 1974, 1991).

Rico, Golfeto e Hamasaki (2012) também discutem os sentimentos a partir das condições corporais e das histórias de condicionamento respondente e operante. As autoras destacam que os nomes atribuídos ao que sentimos são aprendidos nas relações sociais. Assim, experimentar determinada condição corporal e conseguir descrevê-la são acontecimentos que podem estar relacionados, mas que exigem explicações próprias.

Mas o que acontece quando, além de sentir algo, a pessoa muda sua maneira de agir? Darwich e Tourinho (2005) ajudam a examinar essa questão ao discutirem as emoções à luz do modelo de seleção por consequências. Ao reencontrar alguém associado a experiências desagradáveis, por exemplo, uma pessoa pode apresentar tensão muscular e decidir se afastar. Essas respostas ocorrem no mesmo episódio, embora possam envolver processos de aprendizagem

diferentes. Na seção seguinte, veremos com mais cuidado como os processos respondentes e operantes participam dessas situações.

As emoções também envolvem processos que ocorrem no organismo. Darwich (2005) discute como as neurociências contribuem para compreender os mecanismos neurofisiológicos das respostas emocionais. Saber como essas alterações acontecem, porém, não esclarece sozinho por que determinada situação provoca medo em uma pessoa e entusiasmo em outra. Para responder a essa pergunta, é preciso considerar também as experiências anteriores e as relações estabelecidas com o ambiente.

Mas como identificamos uma emoção? Flores, Medeiros e Souza (2017) discutem os critérios utilizados nessa identificação e mostram a importância de não reduzir uma experiência emocional a uma única manifestação. Duas pessoas podem dizer que sentem saudade e agir de maneiras muito diferentes. Uma procura fotografias e mensagens antigas; a outra evita entrar em contato com essas lembranças. A palavra utilizada é a mesma, mas as circunstâncias e as relações funcionais envolvidas podem ser distintas.

Diante dessas diferentes interpretações, não precisamos escolher entre olhar para o corpo, para as ações ou para aquilo que a pessoa diz sentir. O mais importante é reconhecer que esses acontecimentos, embora relacionados, não se confundem. Essa distinção ajuda a organizar a discussão e prepara a síntese apresentada na próxima seção, sem pretender estabelecer uma definição única de emoção e sentimento.

2.4. Uma Síntese Analítico-Comportamental Sobre Emoções e Sentimentos

Até aqui, vimos que uma experiência emocional pode ser examinada por diferentes ângulos. Para organizar a leitura, adotaremos três perguntas, sem pretender que elas constituam uma definição universal de emoção e sentimento.

O que acontece no episódio emocional? Uma notícia, um encontro ou uma ameaça pode estar relacionado a alterações corporais e a mudanças no que a pessoa faz. Essas respostas podem envolver processos respondentes e operantes distintos (Darwich; Tourinho, 2005; Silveira; Lopes; Pompermaier, 2019; Skinner, 1953).

O que a pessoa sente? Ela pode entrar em contato com condições do próprio organismo, como tensão, calor no rosto ou aceleração cardíaca. Essas condições não explicam, sozinhas, sentimentos socialmente complexos como culpa e vergonha, cuja compreensão também exige examinar as relações sociais e verbais envolvidas (Guilhardi, 2007; Skinner, 1945, 1974).

Como ela aprendeu a falar disso? Perceber o coração acelerado e dizer “estou nervoso” não são a mesma coisa. A descrição verbal depende de uma história de aprendizagem, em parte construída nas interações com a comunidade verbal (Skinner, 1945, 1957, 1974, 1991).

Essas três perguntas orientam a organização proposta neste artigo: investigar o episódio emocional, as condições corporais sentidas e os repertórios verbais usados para identificar e descrever a experiência. São focos de análise relacionados, não partes isoladas da vida emocional.

Ao receber a notícia inesperada da morte de alguém próximo, uma pessoa pode apresentar diferentes respostas. Ela pode chorar, apresentar alterações respiratórias, interromper suas atividades e procurar familiares. Essas respostas podem integrar um episódio emocional descrito socialmente como tristeza. Ao mesmo tempo, a pessoa pode perceber um aperto no peito ou outras condições corporais e dizer que está profundamente triste. Embora esses acontecimentos estejam relacionados, o choro, a procura por familiares e o relato verbal podem apresentar diferentes fontes de controle, cuja identificação depende da análise das contingências envolvidas.

Ao estudar um caso, portanto, podemos perguntar: o que aconteceu e como a pessoa reagiu? O que ela percebeu no próprio corpo? Como aprendeu a chamar essa experiência pelo nome que utiliza? Essas perguntas não substituem a investigação das contingências, mas ajudam a começar.

3. COMO APRENDEMOS A SENTIR E AGIR? A ANÁLISE FUNCIONAL DOS EPISÓDIOS EMOCIONAIS

3.1. Reflexos e Condicionamento Respondente: Como Estímulos Adquirem Funções Emocionais

Você já percebeu como determinados sons, cheiros ou lugares podem provocar reações corporais quase imediatas? O aroma de uma comida pode despertar sensações agradáveis, enquanto um barulho muito intenso pode fazer você levar um susto. Embora essas experiências envolvam respostas do organismo diante de estímulos ambientais, nem todas dependem dos mesmos processos. Algumas relações são reflexas e não exigem aprendizagem prévia; outras se

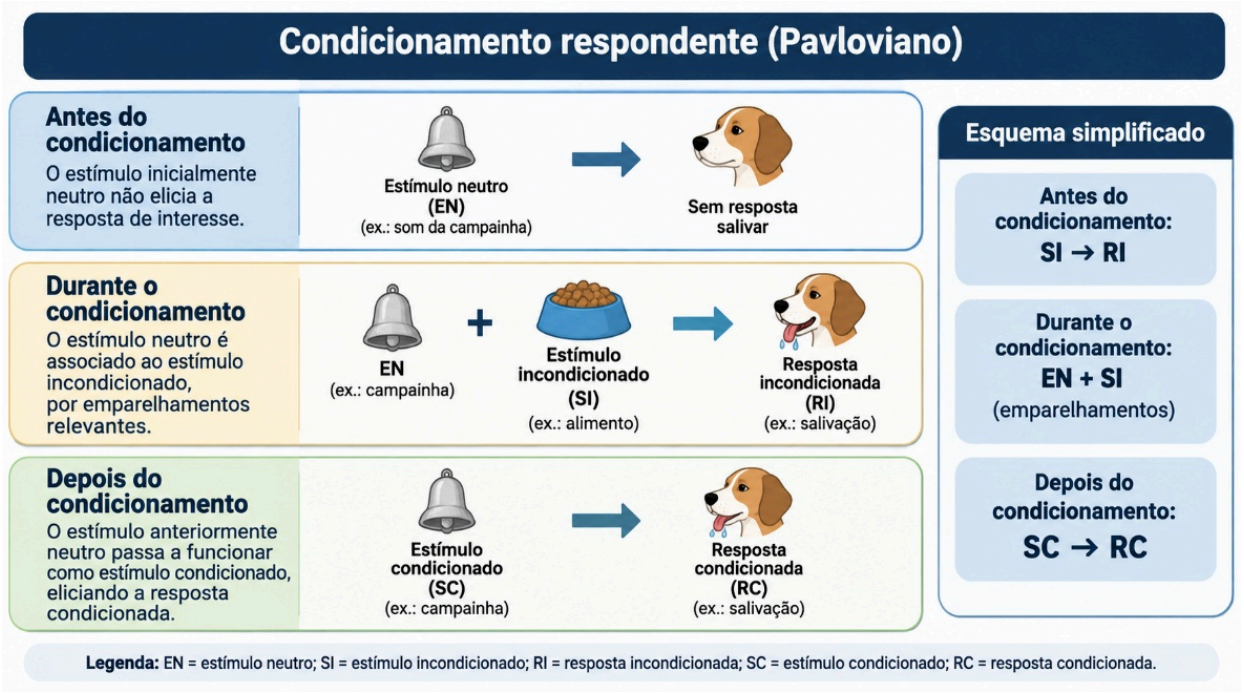
desenvolvem ao longo da vida. O condicionamento respondente ajuda a compreender parte dessas diferenças.

O condicionamento respondente foi investigado experimentalmente pelo fisiologista russo Ivan P. Pavlov, cujos estudos demonstraram como estímulos inicialmente neutros podem adquirir funções eliciadoras por meio de relações de aprendizagem. Nesse processo, cabe distinguir os reflexos incondicionados das respostas adquiridas por condicionamento. No comportamento respondente, determinados estímulos antecedentes eliciam respostas do organismo. O termo *eliciar* descreve essa relação funcional entre estímulo e resposta. A contração da pupila diante de uma luz intensa e a reação de susto diante de um ruído suficientemente forte são exemplos de respostas reflexas que não dependem de condicionamento prévio, pois fazem parte do repertório filogeneticamente selecionado da espécie. Nesses casos, um estímulo incondicionado (SI) elicia uma resposta incondicionada (RI), relação que pode ser representada por SI → RI (Moreira; Medeiros, 2019; Skinner, 1953).

Entretanto, nem todas as respostas reflexas permanecem restritas aos estímulos que originalmente as eliciavam. Por meio do condicionamento respondente, estímulos inicialmente neutros em relação a determinada resposta podem adquirir funções eliciadoras após serem associados a outros estímulos (Moreira; Medeiros, 2019). Imagine uma criança que passa por procedimentos odontológicos dolorosos. Durante os atendimentos, determinados sons, cheiros e equipamentos estão presentes enquanto ela experimenta dor e outras reações corporais. Após experiências desse tipo, a criança pode começar a apresentar tensão muscular, sudorese e aceleração cardíaca ao entrar no consultório, antes mesmo de qualquer

procedimento. Nesse caso, estímulos do ambiente odontológico podem ter adquirido funções eliciadoras condicionadas.

A análise desse processo requer distinguir os estímulos e as respostas envolvidos. Antes do condicionamento, um estímulo inicialmente neutro não elicia a resposta condicionada de interesse. Durante a aprendizagem, esse estímulo é associado a um estímulo que já elicia determinada resposta. Após emparelhamentos relevantes, ele pode passar a funcionar como estímulo condicionado (SC), eliciando uma resposta condicionada (RC). De maneira simplificada, temos: antes do condicionamento, SI → RI; durante o condicionamento, o estímulo inicialmente neutro é associado ao SI; depois, SC → RC (Moreira; Medeiros, 2019).



Essa representação facilita a compreensão do processo, mas não significa que qualquer associação entre estímulos produza condicionamento. A ordem em que são apresentados, o intervalo entre eles, sua intensidade, a previsibilidade e a história anterior do organismo podem influenciar a aprendizagem. Também seria inadequado concluir que uma experiência emocional complexa corresponde a uma única resposta condicionada. O

condicionamento respondente permite explicar determinados componentes do episódio emocional, especialmente algumas alterações fisiológicas, enquanto outros comportamentos exigem a investigação de processos adicionais (Darwich; Tourinho, 2005; Skinner, 1953).

Outro processo importante é a generalização respondente, que ocorre quando estímulos semelhantes a um estímulo condicionado também passam a eliciar respostas condicionadas, mesmo sem terem participado diretamente do condicionamento original (Moreira; Medeiros, 2019). Considere uma mulher que sofreu abuso sexual durante a infância e que, na vida adulta, apresenta aceleração cardíaca, tensão muscular e medo em determinadas situações de intimidade com o namorado, embora reconheça que ele não representa uma ameaça. Algumas características do contato físico, como determinados toques ou a proximidade corporal, podem compartilhar propriedades com estímulos presentes nas experiências anteriores e, por isso, passar a eliciar respostas semelhantes. Nesse caso, a generalização respondente oferece uma possibilidade de compreensão dessas reações, uma vez que estímulos não envolvidos diretamente na situação de abuso podem adquirir funções eliciadoras em razão de sua semelhança com aqueles presentes na experiência original.

O condicionamento respondente de ordem superior ocorre de maneira diferente. Nesse processo, um estímulo inicialmente neutro passa a eliciar uma resposta condicionada após ser associado a outro estímulo que já adquiriu função eliciadora por condicionamento anterior (Moreira; Medeiros, 2019). Retomando o exemplo da mulher que sofreu abuso sexual na infância, considere que determinados toques já passaram a eliciar respostas

condicionadas de medo e tensão muscular, mesmo durante situações de intimidade consensual com o namorado. Em algumas ocasiões, o parceiro utiliza um perfume específico antes de se aproximar e tocá-la. Após sucessivos emparelhamentos entre o cheiro do perfume e os toques que já eliciavam essas respostas, ela pode começar a apresentar aceleração cardíaca e tensão muscular ao sentir apenas o perfume, mesmo na ausência de contato físico. Nesse exemplo, o cheiro do perfume, que inicialmente não eliciava essas respostas, pode adquirir função de estímulo condicionado por sua associação com os toques previamente condicionados.

Observe que, embora os dois processos possam produzir resultados semelhantes, a maneira como novos estímulos adquirem funções eliciadoras é diferente. Na generalização respondente, a resposta passa a ocorrer diante de estímulos que compartilham propriedades com aquele originalmente condicionado. No condicionamento de ordem superior, um novo estímulo adquire essa função ao ser emparelhado com outro que já elicia a resposta condicionada. Essa distinção ajuda a compreender por que certas reações emocionais podem ocorrer diante de situações que não participaram diretamente das experiências em que o condicionamento foi estabelecido (Moreira; Medeiros, 2019).

As respostas condicionadas também podem se modificar por meio da extinção respondente. Esse processo ocorre quando um estímulo condicionado é apresentado repetidamente sem o estímulo incondicionado com o qual havia sido associado, podendo produzir uma redução gradual da resposta condicionada (Moreira; Medeiros, 2019).

Retomando a história da mulher que sofreu abuso sexual na infância, imagine que determinados toques do namorado continuem eliciando respostas condicionadas de medo, acompanhadas de aceleração cardíaca e tensão muscular. Com o tempo, ela pode vivenciar situações de intimidade consensual nas quais esses mesmos estímulos estejam presentes, mas sem a ocorrência dos acontecimentos ameaçadores anteriormente associados a eles. Se essas experiências envolverem apresentações repetidas dos estímulos condicionados sem os estímulos aversivos com os quais haviam sido associados, poderá ocorrer uma redução gradual das respostas condicionadas. Essa seria uma possibilidade de extinção respondente, embora não seja possível concluir que ela ocorrerá apenas porque a situação atual é segura. Em experiências relacionadas ao abuso sexual, outros processos de aprendizagem, as condições presentes e a história particular da pessoa também precisam ser considerados.

A diminuição dessas respostas não significa que a aprendizagem anterior tenha sido apagada. Mesmo depois de apresentar menos medo durante os momentos de intimidade com o namorado, a mulher pode voltar a experimentar aceleração cardíaca e tensão muscular diante de determinados toques, especialmente em circunstâncias diferentes daquelas em que ocorreu a extinção. Isso pode acontecer porque as respostas condicionadas podem reaparecer após sua redução, inclusive quando os estímulos são encontrados em outros contextos. Portanto, a extinção não deve ser compreendida como eliminação definitiva das relações anteriormente aprendidas (Moreira; Medeiros, 2019).

O condicionamento respondente, porém, não participa apenas de experiências relacionadas ao medo. Uma música frequentemente

ouvida durante encontros afetivos pode adquirir funções emocionais, assim como determinados aromas podem passar a eliciar respostas corporais associadas a experiências agradáveis. Isso não significa que sentimentos como saudade, alegria e afeto possam ser reduzidos a essas relações reflexas. Sua compreensão também exige considerar os comportamentos operantes, as relações verbais e as práticas culturais envolvidas (Darwich; Tourinho, 2005; Moreira; Medeiros, 2019; Skinner, 1953).

3.2. Condicionamento Operante: O Que Fazemos Diante Daquilo Que Sentimos?

Enquanto o condicionamento respondente ajuda a compreender como determinados estímulos passam a eliciar respostas corporais, o condicionamento operante permite investigar por que alguns comportamentos se tornam mais ou menos prováveis em determinadas situações. Na aprendizagem operante, as consequências de uma resposta participam da seleção e manutenção de classes de comportamento. Esse processo ajuda a compreender ações como procurar apoio, expressar sentimentos, enfrentar situações difíceis ou evitar acontecimentos desagradáveis (Moreira; Medeiros, 2019; Skinner, 1953).

Pense em uma pessoa que costuma permanecer em silêncio quando recebe críticas de familiares. Em sua história, responder ou discordar pode ter produzido discussões prolongadas, enquanto ficar calada frequentemente evitou novos conflitos. Se essa consequência aumentou a probabilidade de permanecer em silêncio em situações semelhantes, podemos considerar a hipótese de reforçamento negativo. Nesse processo, a retirada ou prevenção de estímulos aversivos fortalece determinada classe de respostas

(Sidman, 1995). Entretanto, o silêncio não deve ser automaticamente interpretado como esquiva. Sua função depende das contingências presentes e da história de aprendizagem do indivíduo.

É importante distinguir reforçamento positivo e negativo. Quando participar de um grupo produz atenção ou acolhimento e essa consequência aumenta a frequência de participação, pode ocorrer reforçamento positivo (Moreira; Medeiros, 2019; Skinner, 1953). Já quando evitar uma reunião impede o contato com uma situação aversiva e essa consequência fortalece a esquiva, pode ocorrer reforçamento negativo. Os termos positivo e negativo não significam, respectivamente, bom e ruim. Referem-se à apresentação e à retirada ou prevenção de estímulos. Em ambos os casos, a consequência precisa produzir aumento na probabilidade futura da classe de respostas para que seja caracterizada como reforçadora.

As contingências de punição também participam da aprendizagem de comportamentos relacionados às experiências emocionais (Moreira; Medeiros, 2019). Uma criança que recebe repreensões intensas sempre que expressa discordância pode, aos poucos, deixar de manifestar suas opiniões diante dos adultos. Em situações nas quais precisa dizer o que pensa, pode apresentar aceleração cardíaca, tensão muscular ou outras reações associadas às experiências anteriores. Embora as repreensões possam reduzir a frequência com que a criança expressa discordância, isso não significa que ela tenha aprendido outras maneiras de comunicar suas necessidades. É possível que continue insatisfeita ou contrariada, mas passe a permanecer em silêncio para evitar novas repreensões. Esse exemplo ajuda a compreender uma das consequências do controle aversivo discutidas por Sidman (1995) e

Skinner (1953): a punição pode suprimir determinados comportamentos sem ensinar respostas alternativas, além de favorecer reações emocionais e comportamentos de fuga ou esquiva.

Outro processo importante é a extinção operante. Ela ocorre quando uma resposta anteriormente reforçada deixa de produzir a consequência reforçadora responsável por sua manutenção (Moreira; Medeiros, 2019). Imagine uma criança cujos pedidos insistentes costumavam produzir atenção dos responsáveis. Se essa consequência deixa de ocorrer, a frequência desses pedidos pode diminuir ao longo do tempo. Em algumas situações, entretanto, pode haver inicialmente aumento da intensidade, da frequência ou da variabilidade das respostas. Essas alterações não são obrigatórias e dependem das contingências e da história de aprendizagem. A extinção operante, portanto, não deve ser confundida com a extinção respondente, pois envolve mudanças na relação entre respostas operantes e suas consequências.

As contingências operantes também ajudam a compreender sentimentos relacionados às interações sociais, como a culpa e a pena. Guilhardi (2002), ao discutir a culpa, examina a participação das histórias de aprendizagem, das regras e das consequências sociais na constituição dessa experiência. Considere uma pessoa que, após discutir com um amigo e dizer palavras ofensivas, passa a se sentir culpada. Esse sentimento pode estar relacionado às consequências da discussão, às regras que aprendeu sobre como devemos tratar outras pessoas e à possibilidade de ter prejudicado alguém importante. Em outra situação, uma criança pode relatar culpa simplesmente por contrariar a vontade dos pais, mesmo quando sua decisão não causou prejuízo a ninguém. Se cresceu em

um ambiente no qual discordar era frequentemente seguido de críticas, repreensões ou demonstrações de desaprovação, determinadas situações de conflito podem passar a estar relacionadas a experiências que ela aprende a identificar como culpa.

Considere duas pessoas que relatam sentir culpa após recusar um pedido de ajuda. Uma delas pode ter aprendido, ao longo da vida, que contrariar expectativas familiares produz críticas e afastamento. A outra pode estar preocupada com as consequências que sua recusa terá para alguém próximo. Embora ambas utilizem a palavra culpa, as condições relacionadas a suas experiências podem ser diferentes. A investigação funcional procura compreender essas relações, evitando tomar o nome do sentimento como explicação suficiente.

A pena também pode ser compreendida a partir das relações estabelecidas ao longo da vida. Guilhardi (2005) examina as contingências relacionadas aos comportamentos e às condições corporais envolvidos nessa experiência. Diante do sofrimento de outra pessoa, alguém pode oferecer ajuda, enquanto outra pessoa pode procurar se afastar da situação. Essas diferentes reações podem estar relacionadas à história de aprendizagem de cada indivíduo, à função que o sofrimento alheio adquire para ele e aos comportamentos disponíveis para lidar com a situação. Compreender sentimentos como culpa e pena, portanto, exige investigar as circunstâncias em que ocorrem e as relações de aprendizagem envolvidas, em vez de considerar apenas os nomes utilizados para descrevê-los.

A autoestima também pode ser compreendida a partir das contingências de reforçamento presentes nas relações sociais. Guilhardi (2013) questiona a ideia de que a baixa autoestima seja uma causa interna responsável pelas dificuldades de uma pessoa. Para o autor, os sentimentos relacionados à autoestima e os comportamentos que costumamos associar a ela são produtos das histórias de aprendizagem e das contingências atuais. Imagine uma criança que recebe carinho, atenção e reconhecimento principalmente quando tira boas notas, obedece ou corresponde às expectativas dos adultos. Ao longo do tempo, ela pode aprender que, para ser valorizada, precisa agradar aos outros e evitar comportamentos que provoquem críticas ou desaprovação. Em contrapartida, relações nas quais a criança também recebe demonstrações de afeto independentemente de seu desempenho podem favorecer experiências de aceitação e valorização pessoal. Assim, compreender a autoestima exige avaliar funcionalmente não apenas o que a pessoa pensa ou sente sobre si mesma, mas também as condições em que aprendeu a se relacionar consigo e com os outros.

Essas relações podem continuar influenciando o comportamento na vida adulta. Considere uma jovem que permanece em um relacionamento insatisfatório, evita discordar do parceiro e frequentemente deixa suas próprias preferências de lado. Dizer que ela age dessa maneira porque tem baixa autoestima pouco esclarece sobre o problema. Talvez, ao longo de sua história, discordar tenha produzido críticas, afastamento ou ameaças de rejeição, enquanto ceder às vontades alheias tenha permitido evitar conflitos e manter a atenção das pessoas importantes. Nesse caso, a esquiva de situações de confronto pode ser mantida por reforçamento negativo, mesmo quando contribui para a

continuidade de relações insatisfatórias. Como discute Guilhardi (2013), a mudança não depende simplesmente de fazer a pessoa sentir-se melhor consigo mesma, mas de criar condições para que desenvolva novos repertórios, faça escolhas, expresse suas preferências e entre em contato com consequências reforçadoras que não dependam exclusivamente da aprovação dos outros. Mudanças nesses comportamentos e nas relações sociais podem ser acompanhadas por mudanças nos sentimentos que a pessoa descreve como autoestima.

Esses exemplos permitem observar que as consequências de nossos comportamentos participam da maneira como aprendemos a lidar com situações emocionalmente significativas. Buscar aprovação, evitar conflitos, expressar discordância ou permanecer em silêncio são comportamentos cujas funções dependem das histórias de aprendizagem e das contingências presentes. Entretanto, essas situações também podem envolver alterações corporais, como aceleração cardíaca, tensão muscular e mudanças na respiração, que não dependem necessariamente das consequências das respostas operantes. Uma pessoa que evita uma discussão familiar pode apresentar essas reações antes mesmo de decidir permanecer em silêncio. Para compreender melhor experiências como essa, precisamos considerar como os processos respondentes e operantes podem ocorrer conjuntamente, participando de diferentes aspectos de um mesmo episódio emocional.

3.3. Interações Entre Processos Respondentes e Operantes

Processos respondentes e operantes frequentemente participam de um mesmo episódio emocional. Uma situação pode eliciar alterações fisiológicas e, ao mesmo tempo, estabelecer condições

para a ocorrência de comportamentos operantes aprendidos ao longo da vida. Embora essas respostas possam ocorrer conjuntamente, sua compreensão depende de considerar as relações funcionais próprias de cada processo (Darwich, 2005; Darwich; Tourinho, 2005).

Considere uma mulher que sofreu um acidente de trânsito e, desde então, apresenta aceleração cardíaca e tensão muscular ao se aproximar do cruzamento onde ocorreu a colisão. Essas alterações podem estar relacionadas ao condicionamento respondente, caso os estímulos presentes no local tenham adquirido funções eliciadoras durante a experiência anterior. Ela também pode começar a utilizar caminhos alternativos para evitar passar pelo cruzamento. Se essa mudança de percurso prevenir o contato com condições aversivas e aumentar a probabilidade de evitar o local em outras ocasiões, podemos considerar a hipótese de esquiva mantida por reforçamento negativo. Nesse episódio, as alterações fisiológicas e a escolha de outro caminho podem estar relacionadas, embora envolvam processos comportamentais distintos.

As consequências dos comportamentos operantes também podem participar de mudanças nas experiências emocionais. Uma pessoa que costuma evitar atividades em grupo pode começar a frequentá-las gradualmente e encontrar oportunidades de interação agradáveis. Se essas experiências produzirem consequências reforçadoras, sua participação poderá se tornar mais frequente. Com o tempo, estímulos anteriormente relacionados a situações desagradáveis também podem adquirir novas funções. Entretanto, o aumento da participação não permite concluir, por si só, que houve modificação das respostas respondentes. Essas mudanças precisam

ser examinadas a partir das relações de aprendizagem efetivamente estabelecidas (Darwich, 2005; Darwich; Tourinho, 2005).

3.4. O Papel das Condições Emocionais no Controle do Comportamento

As alterações corporais que acompanham os episódios emocionais também podem participar do controle de comportamentos posteriores. Uma pessoa pode aprender a identificar determinadas sensações como sinais de que algo desagradável está prestes a acontecer e passar a agir de maneira diferente quando as percebe. Na perspectiva behaviorista radical, essas condições privadas podem adquirir funções comportamentais em razão da história de aprendizagem e das contingências presentes, sem serem tratadas como causas autônomas das ações (Skinner, 1945, 1953, 1974).

Considere alguém que passou por experiências repetidas de constrangimento em situações sociais. Antes de conversar com pessoas desconhecidas, começa a perceber o coração acelerado e as mãos suadas. Ao longo de sua história, essas alterações corporais podem ter adquirido função discriminativa para comportamentos de afastamento, caso tenham sinalizado situações nas quais essas respostas produziram consequências reforçadoras. A pessoa pode, então, interromper uma conversa ou evitar participar de uma atividade ao perceber tais sensações. Essa interpretação, contudo, permanece uma hipótese: a ocorrência conjunta de aceleração cardíaca e afastamento não é suficiente para demonstrar uma relação de controle discriminativo.

Barbosa (2012) examina a participação de processos respondentes e operantes na ansiedade, incluindo as relações entre estímulos

aversivos e comportamentos de esquiva. Essas relações podem ser observadas, por exemplo, em uma pessoa que, após vivenciar episódios intensos de ansiedade, passa a monitorar frequentemente a respiração e os batimentos cardíacos, procurando sinais de uma nova crise. Ela também pode verificar repetidamente suas condições físicas ou buscar garantias de que está tudo bem. Se essas respostas produzirem alívio temporário e, por essa consequência, se tornarem mais frequentes, sua manutenção poderá envolver reforçamento negativo. Além desses processos, Friman, Hayes e Wilson (1998) discutem a participação da linguagem na ansiedade, mostrando como estímulos podem adquirir funções aversivas por meio de relações verbais, mesmo sem uma história de associação direta com acontecimentos aversivos.

Isso ajuda a compreender por que sentir desconforto não significa necessariamente evitá-lo. Duas pessoas podem perceber alterações corporais semelhantes antes de uma conversa difícil. Uma decide conversar e procurar uma solução para o conflito; a outra adia o encontro repetidamente. Essas diferenças podem estar relacionadas às habilidades disponíveis, às experiências anteriores e às consequências que cada comportamento costuma produzir. As condições emocionais podem participar do controle dessas respostas, mas sua função precisa ser investigada, em vez de presumida a partir do sentimento relatado.

4. COMO APRENDEMOS A IDENTIFICAR E DIZER O QUE SENTIMOS?

4.1. O Sentimento Como Evento Privado e Sua Discriminação

Você já sentiu um desconforto sem conseguir dizer exatamente o que era? Às vezes percebemos que alguma coisa mudou em nosso corpo, mas não sabemos se estamos com medo, irritados ou envergonhados. Também podemos conhecer alguém e experimentar uma sensação desagradável, chegando a pensar: “Não fui com a cara dessa pessoa”, mesmo sem identificar o que naquela interação produziu tal reação. Situações como essas ajudam a compreender uma questão importante para a Análise do Comportamento: sentir alguma coisa não significa necessariamente saber o que estamos sentindo ou por que estamos sentindo.

Skinner (1945, 1974) utiliza o conceito de eventos privados para discutir acontecimentos aos quais a própria pessoa tem acesso de maneira particular. Sentir uma dor de cabeça, perceber o coração acelerado ou experimentar um desconforto abdominal são exemplos de experiências que podem envolver eventos privados. Outras pessoas podem observar algumas manifestações relacionadas a essas condições, como mudanças na expressão facial, na postura ou na maneira de agir, mas não conseguem sentir diretamente aquilo que o indivíduo sente. Quando alguém relata uma dor de cabeça, podemos observar seu comportamento, ouvir sua descrição e até identificar alterações fisiológicas por meio de instrumentos. Ainda assim, a experiência de sentir aquela dor é acessível de maneira particular à pessoa que a apresenta.

É importante compreender que privado não significa imaginário, misterioso ou inacessível à investigação científica. Para Skinner (1974), os acontecimentos que ocorrem sob a pele não pertencem a uma dimensão diferente da realidade. Eles fazem parte do funcionamento do organismo e de suas relações com o ambiente. Simonassi, Tourinho e Silva (2001) contribuem para essa

compreensão ao examinarem a acessibilidade dos eventos privados e suas relações com o comportamento público. Alguns acontecimentos podem ser observados por diferentes pessoas, enquanto outros são acessíveis diretamente apenas ao indivíduo que os experimenta. O fato de uma sensação não poder ser observada diretamente por outra pessoa não significa que ela não exista ou que deva ser desconsiderada.

Essa compreensão também ajuda a evitar um equívoco frequente: considerar os sentimentos como causas internas que explicariam, por si mesmas, o comportamento. Quando alguém afirma que evitou uma reunião porque estava ansioso, a ansiedade pode fazer parte do episódio que precisamos compreender, mas sua identificação não esclarece automaticamente por que a pessoa passou a evitar reuniões. Para investigar essa relação, é necessário conhecer as situações em que a ansiedade ocorre, as experiências anteriores do indivíduo e as consequências de seus comportamentos. Na perspectiva behaviorista radical, os eventos privados não são ignorados, mas também não substituem a investigação das relações funcionais entre o organismo e o ambiente (Skinner, 1953, 1974).

Considere dois estudantes que aguardam o resultado de uma prova importante. Ambos apresentam aceleração cardíaca, inquietação e dificuldade para permanecer sentados. Um deles relata estar ansioso, preocupado com a possibilidade de reprovação. O outro diz estar animado, pois acredita que conseguiu uma boa nota. Embora algumas alterações corporais sejam semelhantes, as experiências relatadas e as circunstâncias relacionadas a elas são diferentes. A aceleração cardíaca, isoladamente, não permite concluir que alguém está com medo, ansiedade ou entusiasmo. Para

compreender essas experiências, precisamos considerar o contexto em que ocorrem e a história de aprendizagem de cada estudante.

Além disso, nem sempre conseguimos perceber com clareza as mudanças que ocorrem em nosso organismo. Uma pessoa pode apresentar tensão muscular durante uma conversa difícil e só perceber o desconforto algum tempo depois. Outra pode notar imediatamente o coração acelerado, mas não conseguir identificar se aquela reação está relacionada ao medo, à expectativa ou à irritação. Isso acontece porque sentir uma alteração corporal e discriminá-la são acontecimentos relacionados, mas não equivalentes. A discriminação envolve responder diferencialmente a determinadas condições, o que permite distinguir experiências que, inicialmente, poderiam ser percebidas apenas como um desconforto pouco definido.

A capacidade de discriminar as próprias condições corporais também pode variar conforme a situação e a história de aprendizagem (Skinner, 1945). Uma pessoa pode reconhecer facilmente a tensão que costuma experimentar antes de uma apresentação, mas ter dificuldade para identificar o desconforto que aparece durante conflitos familiares. Em alguns momentos, consegue perceber diferenças sutis entre suas experiências; em outros, utiliza expressões gerais, como “estou estranho”, “não estou bem” ou “tem alguma coisa me incomodando”. Essas descrições não significam necessariamente que a pessoa esteja sentindo menos, mas podem indicar dificuldades para diferenciar ou relatar determinadas condições.

Também precisamos distinguir a identificação de um sentimento da compreensão das contingências relacionadas à sua ocorrência

(Skinner, 1974). Uma pessoa pode reconhecer que está com medo, mas não perceber que esse sentimento aparece principalmente quando precisa discordar de alguém. Outra pode identificar que determinadas situações familiares costumam produzir desconforto, embora tenha dificuldade para descrever as alterações corporais que experimenta. Reconhecer uma sensação, nomear um sentimento e compreender as circunstâncias em que ele ocorre são repertórios diferentes, que nem sempre se desenvolvem no mesmo ritmo.

A investigação dos eventos privados, portanto, não se limita a perguntar o que uma pessoa sente. Também interessa compreender em quais circunstâncias essas experiências ocorrem, como se relacionam com outras respostas do organismo e de que maneira a pessoa aprende a reconhecê-las. Esse último aspecto merece atenção especial, pois, embora o acesso a determinadas condições corporais seja privado, as palavras que utilizamos para descrevê-las são aprendidas nas relações com outras pessoas. É a partir dessa questão que podemos examinar o papel da comunidade verbal na aprendizagem dos relatos de sentimentos.

4.2. A Comunidade Verbal e a Aprendizagem dos Relatos de Sentimentos

Como aprendemos, então, a dizer “estou triste” ou “estou com medo”? Skinner (1945, 1957) destaca a participação da comunidade verbal, formada pelas pessoas cujas respostas ao nosso comportamento verbal contribuem para sua aprendizagem e manutenção. Desde a infância, aprendemos a falar sobre nossas experiências nas interações com familiares, professores, amigos e outras pessoas que fazem parte de nosso cotidiano.

Com objetos públicos, o ensino costuma ser mais direto. Um adulto aponta para uma bola, pergunta o que é e pode conferir a resposta da criança. Com os sentimentos, a situação é diferente. Como não consegue observar diretamente aquilo que a criança sente, o adulto precisa recorrer às circunstâncias em que determinadas reações ocorrem, às expressões faciais, aos gestos e a outros comportamentos observáveis. Isso torna possível ensinar palavras relacionadas aos sentimentos, mas também aumenta a possibilidade de imprecisões.

Imagine que uma criança perde seu brinquedo preferido e começa a chorar. A mãe pergunta: “Você ficou triste porque perdeu o brinquedo?”. Em outra ocasião, quando a criança protesta por não poder brincar, alguém comenta: “Você ficou com raiva?”. Conversas como essas oferecem oportunidades para aprender palavras relacionadas a diferentes experiências emocionais. Aos poucos, a criança pode passar a utilizar essas expressões em outras situações, inclusive quando não apresenta manifestações emocionais facilmente observáveis.

Mas como isso acontece? A comunidade verbal pode ensinar respostas relacionadas a eventos privados de diferentes maneiras, inclusive quando determinadas condições corporais são acompanhadas por acontecimentos públicos (Skinner, 1945). Uma criança que cai, machuca o joelho e começa a chorar pode ouvir de um adulto: “Está doendo?”. Como o adulto observa a queda e o ferimento, dispõe de informações que ajudam a ensinar a palavra “dor”, embora não tenha acesso direto à sensação experimentada pela criança.

Outra possibilidade envolve comportamentos públicos que costumam acompanhar determinadas condições privadas. Uma criança que se afasta de um cachorro, procura a mãe e apresenta expressões de apreensão pode ouvir: “Você ficou com medo?”. Nesse caso, o adulto utiliza as respostas observáveis da criança para orientar a aprendizagem do relato. Entretanto, esses comportamentos não são indicadores infalíveis do que ela sente. Afastar-se de um cachorro pode ocorrer por diferentes razões, dependendo da situação e da história de aprendizagem.

A comunidade verbal também pode favorecer a extensão de palavras anteriormente aprendidas. Uma pessoa que aprendeu a descrever uma dor física como algo que “aperta” pode, posteriormente, utilizar a mesma expressão ao relatar um desconforto emocional, dizendo que sente um “aperto no peito”. Essas extensões ajudam a compreender como palavras utilizadas inicialmente em determinadas circunstâncias passam a participar da descrição de outras experiências (Malerbi; Matos, 1992; Skinner, 1945).

A aprendizagem dos relatos de sentimentos também depende das consequências produzidas quando a criança fala sobre o que sente. Uma criança diz estar com medo de dormir sozinha. Se os responsáveis a escutam, procuram compreender o que aconteceu e conversam sobre sua experiência, podem favorecer novas oportunidades para que ela descreva seus sentimentos. Por outro lado, se suas manifestações são frequentemente recebidas com ridicularização, ameaças ou repreensões, ela pode aprender a evitar esses relatos diante de determinadas pessoas. Isso não significa necessariamente que deixou de sentir medo, mas que as consequências sociais podem modificar sua maneira de expressá-lo.

A aprendizagem dos relatos de sentimentos também pode ser dificultada quando os adultos utilizam a mesma palavra para nomear experiências diferentes da criança. Ela pode chorar porque sente dor, porque se assustou ou porque perdeu algo de que gostava. Se todas essas situações forem interpretadas como tristeza, a criança poderá ter menos oportunidades de aprender a distinguir e descrever essas experiências. Por outro lado, quando os adultos procuram compreender o que aconteceu e ajudam a criança a identificar o que está sentindo, podem favorecer a aprendizagem de um repertório verbal mais diferenciado.

As práticas culturais também participam da maneira como aprendemos a falar sobre os sentimentos. Borloti *et al.* (2009), em sua análise etimológico-funcional de nomes de sentimentos, examinam aspectos históricos e funcionais dessas expressões. No cotidiano, utilizamos frequentemente metáforas como “coração partido”, “engolir o choro” ou “estar explodindo de raiva”. Essas expressões fazem parte de nossa linguagem e permitem comunicar experiências que nem sempre conseguimos descrever de maneira literal. Quando alguém diz que está com o “coração partido”, por exemplo, não está necessariamente descrevendo uma alteração física no coração, mas recorrendo a uma expressão culturalmente conhecida para falar sobre uma experiência de sofrimento.

Na Análise do Comportamento, as metáforas podem ser examinadas considerando as relações verbais aprendidas ao longo da vida. Skinner (1957), ao abordar o tato metafórico, analisa situações em que uma resposta verbal passa a ocorrer diante de novos estímulos que compartilham determinadas propriedades com aqueles que anteriormente controlavam essa resposta. A Teoria das Molduras Relacionais amplia essa discussão ao examinar como relações

derivadas entre estímulos e a transformação de suas funções participam da compreensão e dos efeitos das expressões metafóricas (Stewart; Barnes-Holmes, 2001). Isso ajuda a compreender por que podemos utilizar palavras originalmente relacionadas a experiências físicas para falar sobre acontecimentos emocionais. Expressões como “carregar um peso enorme” ou “sentir-se sufocado” podem adquirir funções relacionadas ao sofrimento, mesmo quando não existe um peso físico a ser sustentado ou qualquer dificuldade respiratória.

Essas formas de expressão também aparecem frequentemente na prática clínica. Considere uma mulher que, ao falar sobre seu relacionamento, afirma sentir-se “presa” e “sem espaço para respirar”. O terapeuta poderia interpretar essas palavras como uma descrição de angústia, mas isso ainda não esclareceria as circunstâncias relacionadas à experiência da cliente. Ao investigar o que ela quer dizer, pode descobrir que a mulher evita discordar do companheiro, deixa de participar de atividades de que gosta e frequentemente concorda com decisões para não provocar discussões. Nesse caso, a metáfora oferece uma oportunidade para compreender melhor as situações vivenciadas e os comportamentos envolvidos. Em outra pessoa, a expressão “sentir-se presa” poderia estar relacionada a acontecimentos bastante diferentes. Por isso, seu significado não deve ser presumido apenas com base nas palavras utilizadas.

As metáforas também podem participar da maneira como as pessoas compreendem suas próprias experiências. Alguém que descreve a tristeza como “um buraco do qual não consegue sair” pode estar comunicando não apenas sofrimento, mas também uma percepção de dificuldade para modificar a situação em que se

encontra. Na clínica, explorar essa expressão pode ajudar a identificar quais acontecimentos estão relacionados ao relato, em quais momentos ele ocorre e como a pessoa costuma agir nessas circunstâncias. A metáfora não revela, por si só, as contingências responsáveis pelo comportamento, mas pode constituir um ponto de partida para investigá-las.

Assim, palavras como tristeza, alegria, medo e vergonha não funcionam como etiquetas naturalmente associadas a sensações internas. São respostas verbais aprendidas em determinadas relações sociais, e seu uso pode variar conforme a história de aprendizagem de cada pessoa. Isso ajuda a compreender por que alguém pode sentir um desconforto intenso sem conseguir descrevê-lo, enquanto outra pessoa dispõe de um repertório mais amplo para identificar diferenças entre suas experiências. Aprender a falar sobre os sentimentos é parte importante do desenvolvimento do autoconhecimento, mas não garante, por si só, que a pessoa compreenda todas as circunstâncias relacionadas àquilo que sente.

4.3. A Aprendizagem da Identificação dos Sentimentos e Suas Possíveis Repercussões na Vida Adulta

Nem toda criança encontra adultos disponíveis para conversar sobre sentimentos. Algumas recebem perguntas, acolhimento e ajuda para distinguir experiências; outras ouvem que chorar é “frescura” ou que sentir medo é sinal de fraqueza. Essas respostas do ambiente podem influenciar tanto o modo de falar sobre sentimentos quanto a disposição para expressá-los (Skinner, 1945, 1957).

Considere uma criança que, ao chegar da escola chorando porque foi excluída de uma brincadeira, ouve repetidamente expressões

como “pare de frescura”, “isso não é motivo para chorar” ou “você está fazendo drama”. Dependendo das consequências dessas interações, ela pode aprender a esconder o choro, permanecer em silêncio diante de situações difíceis ou evitar procurar os adultos quando precisa de ajuda. Se essas respostas permitem escapar de repreensões ou evitá-las, sua manutenção pode envolver reforçamento negativo. O fato de a criança deixar de chorar diante dos familiares, porém, não significa que tenha deixado de sentir tristeza. Esse exemplo ilustra como contingências de punição e reforçamento negativo podem participar da aprendizagem de comportamentos relacionados à expressão emocional (Skinner, 1953).

É importante distinguir duas situações que podem ocorrer separadamente ou fazer parte de uma mesma história de aprendizagem. Na primeira, a criança dispõe de poucas oportunidades para aprender a discriminar e nomear suas experiências emocionais. Na segunda, ela pode até reconhecer o que sente, mas aprende que expressar determinados sentimentos produz consequências aversivas. Uma pessoa pode apresentar dificuldades para identificar a própria tristeza ou saber que está triste e, ainda assim, evitar demonstrá-la. Essa distinção decorre da análise das diferentes contingências envolvidas na aquisição de relatos de eventos privados e na emissão de comportamentos de expressão emocional (Skinner, 1945, 1957). A maneira como os adultos respondem às manifestações emocionais também merece atenção. Reconhecer que uma criança está frustrada porque perdeu um jogo não significa permitir que ela agrida os colegas. O adulto pode ouvir seu relato, ajudá-la a identificar o que aconteceu e estabelecer limites para comportamentos agressivos. Nessa situação, reconhecer a experiência relatada e estabelecer

consequências para uma ação são práticas que podem ocorrer conjuntamente. Do ponto de vista analítico-comportamental, interessa investigar como essas interações favorecem ou restringem repertórios de comunicação e outras formas de responder a situações difíceis (Skinner, 1953, 1957).

As possíveis repercussões dessas histórias podem ser examinadas nas relações interpessoais. Uma pessoa que, durante a infância, era frequentemente repreendida ao demonstrar tristeza ou insatisfação pode, na vida adulta, apresentar dificuldades para expressar esses sentimentos. Diante de um conflito conjugal, por exemplo, ela pode sentir-se magoada, mas responder que está tudo bem, afastar-se ou interromper a conversa. Se o silêncio evita uma discussão desagradável, esse comportamento pode continuar sendo mantido por reforçamento negativo (Skinner, 1953). Embora produza alívio imediato, sua ocorrência frequente pode restringir oportunidades de comunicar necessidades e negociar mudanças na relação. Kohlenberg e Tsai (2001) destacam a importância de identificar padrões interpessoais que também se manifestam na relação terapêutica, permitindo que sejam observados e trabalhados durante as sessões. Nesse exemplo, a relação entre as experiências infantis e os comportamentos atuais constitui uma hipótese funcional que precisa ser investigada, e não uma consequência inevitável da história de aprendizagem.

Em outras situações, as dificuldades aparecem na própria identificação dos sentimentos. Uma pessoa pode procurar psicoterapia relatando irritação frequente, embora, ao descrever suas experiências, mencione situações de rejeição, perda, vergonha ou medo de avaliação negativa. Durante o acompanhamento, a investigação desses episódios pode ajudá-la a reconhecer diferenças

entre experiências que anteriormente descrevia utilizando uma única palavra. O objetivo não é descobrir sentimentos ocultos que expliquem suas ações, mas ampliar seu repertório de autodescrição e a capacidade de identificar as contingências relacionadas ao próprio comportamento. Esse trabalho encontra fundamento na análise das condições de aprendizagem dos relatos de eventos privados e pode ser desenvolvido na relação terapêutica, por meio de interações que favoreçam a aquisição de novos repertórios comportamentais (Kohlenberg; Tsai, 2001; Skinner, 1945, 1957; Tsai; Yard; Kohlenberg, 2014).

As dificuldades também podem aparecer quando a pessoa precisa solicitar apoio. Alguém que aprendeu a esconder o medo para evitar críticas pode ter dificuldade para admitir insegurança diante de familiares, colegas ou parceiros. Outra pessoa, cuja expressão de tristeza foi frequentemente ridicularizada, pode evitar compartilhar experiências dolorosas, mesmo quando encontra pessoas dispostas a ouvi-la. Na psicoterapia, comportamentos como expressar sentimentos, comunicar necessidades e solicitar ajuda podem constituir alvos de intervenção, dependendo da avaliação funcional de cada caso. A FAP oferece uma contribuição importante nesse sentido, ao examinar como as consequências produzidas na relação terapêutica podem favorecer mudanças em comportamentos interpessoais clinicamente relevantes (Tsai; Yard; Kohlenberg, 2014).

Esses exemplos mostram que as possíveis repercussões de uma história de aprendizagem não se limitam ao conhecimento dos nomes dos sentimentos. Podem envolver dificuldades para comunicar necessidades, expressar descontentamento e solicitar ajuda. Isso não significa, entretanto, que experiências de punição ou poucas oportunidades de aprendizagem na infância determinem

problemas psicológicos específicos na vida adulta. As relações apresentadas nesta seção constituem possibilidades interpretativas fundamentadas nos princípios da Análise do Comportamento, cuja pertinência depende da investigação das contingências de cada pessoa. Ao longo da vida, novas relações e experiências podem modificar repertórios anteriormente aprendidos.

4.4. O Tato de Eventos Privados e o Controle Múltiplo dos Relatos Emocionais

Quando alguém diz “estou feliz”, “estou com medo”, “estou com raiva” ou “estou amando”, podemos considerar que essa pessoa está descrevendo o que sente. Mas será que essas expressões são sempre utilizadas com essa função? Para a Análise do Comportamento, a resposta depende das condições em que a fala ocorre e das consequências relacionadas à sua manutenção. Uma mesma expressão pode apresentar funções diferentes, mesmo quando as palavras utilizadas são idênticas (Passos, 2003; Skinner, 1957).

Skinner (1957) descreve o tato como um operante verbal sob controle de estímulos antecedentes não verbais, mantido caracteristicamente por reforçamento condicionado generalizado, mediado pela comunidade verbal. Quando uma pessoa olha pela janela e diz “está chovendo”, sua resposta pode funcionar como tato de um acontecimento público. Algo semelhante pode ocorrer quando alguém afirma “estou com dor de cabeça”, embora, nesse caso, o estímulo que participa do controle da resposta seja privado. Como discutido anteriormente, a comunidade verbal enfrenta dificuldades para ensinar essas descrições, pois não tem acesso direto às condições corporais experimentadas pelo falante (Skinner, 1945, 1957).

Os relatos emocionais nem sempre estão sob controle exclusivo das condições corporais que a pessoa experimenta. Considere um adolescente que, após uma discussão com os pais, afirma: “Estou com raiva”. Essa expressão pode estar relacionada às alterações corporais presentes naquele momento, mas também à situação de conflito e às consequências que relatos semelhantes produziram anteriormente. Se, em outras ocasiões, dizer que estava com raiva resultou em atenção, interrupção da discussão ou suspensão de exigências, essas consequências podem participar do controle de sua fala. Isso não significa que o adolescente esteja mentindo ou tentando manipular conscientemente os familiares. O exemplo ilustra como uma mesma resposta verbal pode estar sob controle de diferentes variáveis, incluindo estímulos privados, condições ambientais e uma história de consequências sociais (Skinner, 1957; Fonai; Sério, 2007).

Outro exemplo pode ser observado quando uma criança diz “estou com medo” ao chegar à escola. A expressão pode funcionar como tato de condições privadas, mas também apresentar características de mando quando sua emissão está relacionada a condições motivadoras e a uma história de reforçamento por consequências específicas, como permanecer próxima da mãe ou adiar a entrada na sala de aula. Nesse caso, uma mesma resposta verbal pode participar de diferentes relações funcionais. Para identificá-las, seria necessário investigar as circunstâncias em que a expressão ocorre, as consequências de sua emissão e a história de aprendizagem da criança (Skinner, 1957).

Essa distinção ajuda a compreender por que algumas pessoas relatam determinados sentimentos com maior frequência em certos ambientes. Uma pessoa que cresceu ouvindo críticas sempre que

demonstrava tristeza pode aprender a evitar falar sobre o assunto, mesmo quando continua experimentando condições corporais relacionadas a episódios de tristeza. Em outro ambiente, no qual seus relatos recebem consequências diferentes, poderá falar mais abertamente sobre essas experiências. Dessa forma, a audiência participa do controle do comportamento verbal, de modo que as consequências sociais podem aumentar ou diminuir a probabilidade de determinados relatos, sem que isso corresponda necessariamente a mudanças nas condições corporais sentidas (Fonai; Sério, 2007).

4.5. Autoconhecimento e Identificação das Contingências

A seção anterior examinou como diferentes variáveis podem controlar um relato emocional. Aqui, a questão é outra: em que condições a pessoa consegue descrever relações entre seu comportamento e os acontecimentos que o antecedem e sucedem?

O autoconhecimento se desenvolve nas relações do indivíduo com seu ambiente, especialmente por meio das práticas da comunidade verbal. Conhecer a si mesmo envolve aprender a discriminar e descrever o próprio comportamento, incluindo experiências privadas e aspectos das contingências relacionadas à sua ocorrência. Essa capacidade não resulta da simples observação de uma consciência interior, mas de uma história de aprendizagem na qual outras pessoas participam do estabelecimento e da manutenção de repertórios de autodescrição. Nessa perspectiva, o autoconhecimento pode ser compreendido como um produto social (Skinner, 1953, 1974).

“Não consigo lidar com críticas” é uma afirmação que pode parecer suficiente para explicar determinadas dificuldades, mas pouco informa sobre as situações em que elas ocorrem. Ao examinar suas experiências, alguém que costuma fazer esse relato pode perceber que permanece em silêncio quando recebe críticas de superiores no trabalho, embora consiga discordar de amigos e familiares sem apresentar a mesma dificuldade. Também pode identificar que, em algumas ocasiões, ficar calado evitou discussões e outras consequências desagradáveis.

Com essas informações, a afirmação inicial pode ser substituída por uma descrição mais específica: “Tenho dificuldade para responder a críticas de pessoas que ocupam posições de autoridade, especialmente quando acredito que discordar poderá trazer consequências negativas”. Essa mudança não significa que a pessoa tenha identificado todas as variáveis responsáveis por seu comportamento, mas permite formular hipóteses funcionais mais precisas, que podem ser examinadas a partir de sua história e das contingências atuais.

Compreender uma relação funcional, por si só, não garante a mudança comportamental. Uma pessoa pode reconhecer que evita determinadas situações para escapar de consequências desagradáveis e, ainda assim, continuar se esquivando. Mesmo quando identifica as condições relacionadas ao próprio comportamento, sua modificação depende das contingências em vigor e das oportunidades de aprender e fortalecer respostas alternativas. Dessa forma, o autoconhecimento não deve ser confundido com o controle efetivo das variáveis que participam da ocorrência e da manutenção do comportamento (Skinner, 1953, 1974).

Existem, ainda, limites para aquilo que conseguimos conhecer sobre nosso comportamento. Muitas das variáveis que participam de nossas respostas estão relacionadas a experiências anteriores, nem sempre facilmente identificáveis. Outras envolvem contingências atuais que podem passar despercebidas. Por isso, o relato de uma pessoa sobre seus sentimentos e comportamentos é uma fonte importante de informação, mas não substitui a investigação das relações funcionais envolvidas (Skinner, 1974).

5. O QUE ESSA COMPREENSÃO MUDA NA PRÁTICA CLÍNICA?

5.1. Quando o Sofrimento Chega à Clínica: O Que Precisamos Investigar?

Na psicoterapia, ouvir “estou ansioso”, “estou triste” ou “perco o controle” é um ponto de partida, não o fim da investigação. O terapeuta precisa compreender em que situações essas experiências aparecem, o que a pessoa faz e que consequências suas ações produzem. É esse tipo de pergunta que orienta a análise funcional (Darwich; Tourinho, 2005; de-Farias; Fonseca; Nery, 2018; Skinner, 1953, 1974).

Pedroso e Souza (2020) discutem a importância de compreender os comportamentos considerados problemáticos a partir dos princípios gerais do comportamento. Essa perspectiva também ajuda a evitar uma confusão frequente: ficar triste depois de uma perda ou ansioso antes de uma prova não significa, necessariamente, apresentar um transtorno. A avaliação clínica considera, entre outros aspectos, a persistência, a intensidade, o contexto e os prejuízos associados.

As categorias diagnósticas podem contribuir para a identificação de condições clínicas e para a comunicação entre profissionais, mas

não substituem a formulação funcional de caso. Pessoas que recebem o mesmo diagnóstico podem apresentar histórias de aprendizagem, repertórios comportamentais e condições de vida bastante diferentes. Por isso, na Terapia Analítico-Comportamental, a compreensão das dificuldades apresentadas exige investigar as contingências relacionadas aos comportamentos de cada pessoa, sem tomar a classificação diagnóstica como explicação suficiente para sua ocorrência (Banaco *et al.*, 2012; Pedroso; Souza, 2020).

5.2. Ansiedade: Esquiva, Controle Verbal e Possibilidades de Intervenção

A ansiedade oferece um exemplo de como processos respondentes, operantes e verbais podem participar de uma mesma experiência. Uma pessoa pode apresentar aceleração cardíaca diante de determinada situação, evitar o contato com ela e antecipar verbalmente acontecimentos desagradáveis. Embora essas respostas possam ocorrer juntas, cada uma precisa ser examinada a partir das relações comportamentais envolvidas (Barbosa, 2012; Coêlho; Tourinho, 2008; Friman; Hayes; Wilson, 1998; Hessel; Borloti; Haydu, 2011).

Considere uma secretária que evita participar de reuniões depois de ter sido criticada publicamente pelo chefe. Nos dias anteriores a esses encontros, começa a sentir tensão muscular, dificuldade para dormir e aceleração cardíaca. Também passa a pensar que será humilhada novamente ou que não conseguirá responder às perguntas dos colegas.

A aproximação das reuniões pode passar a provocar respostas de ansiedade em razão das experiências anteriores de críticas e

constrangimento. Nessas circunstâncias, faltar aos encontros ou permanecer em silêncio pode reduzir a possibilidade de novas situações desagradáveis, contribuindo para a manutenção da esquiva. Além disso, as próprias sensações corporais associadas à ansiedade podem adquirir funções aversivas condicionadas (Skinner, 1991), fazendo com que a pessoa evite determinadas situações não apenas pelo receio de novas críticas, mas também pela possibilidade de experimentar novamente essas sensações.

A linguagem acrescenta outras possibilidades de controle sobre nossas experiências emocionais. Uma estudante pode ter aprendido, ao longo da vida, que cometer erros significa ser incapaz e que pessoas incapazes são rejeitadas. Mesmo sem ter sido humilhada em uma apresentação acadêmica, ela pode experimentar ansiedade ao imaginar que esquecerá alguma informação diante da turma. Nesse caso, relações verbais entre erro, incapacidade e rejeição podem contribuir para que uma situação ainda não vivenciada adquira funções aversivas. A Teoria das Molduras Relacionais (RFT) investiga como relações verbais aprendidas e derivadas permitem que as funções de determinados estímulos sejam transformadas, inclusive na ausência de experiências diretas com as consequências temidas (Pedroso; Silva; Valcacer-Coelho, 2026). Isso não significa que toda relação verbal produza ansiedade, pois seus efeitos dependem da história de aprendizagem e do contexto em que ocorre.

A mesma estudante pode começar a pensar: “Se eu ficar ansiosa, vou passar vergonha” ou “Não posso apresentar um trabalho enquanto estiver nervosa”. Quando essas afirmações passam a orientar rigidamente suas escolhas, mesmo diante de outras possibilidades, podemos examinar a participação da fusão cognitiva.

Para evitar a ansiedade, ela começa a faltar às aulas em que precisa apresentar trabalhos, recusa participar de seminários e deixa de se candidatar a uma bolsa que exige entrevista. Essas decisões podem produzir alívio imediato, mas também restringem oportunidades importantes para sua formação. Para Hayes, Strosahl e Wilson (2011), esse padrão pode ser compreendido a partir da esquiva experiencial, especialmente quando as tentativas de evitar pensamentos, sentimentos e sensações desagradáveis afastam a pessoa de atividades que considera importantes. O trabalho terapêutico não se limita, portanto, a eliminar a ansiedade, mas busca ampliar a flexibilidade psicológica, favorecendo a possibilidade de agir em direção ao que é valorizado mesmo na presença de experiências emocionais difíceis.

Na prática clínica, a intervenção depende das relações identificadas. Quando a esquiva limita a participação em atividades importantes, o terapeuta pode planejar procedimentos de exposição gradual, considerando as condições de segurança e os repertórios disponíveis. Também pode ser necessário desenvolver habilidades sociais, especialmente quando a pessoa apresenta dificuldades para iniciar conversas, expressar discordâncias ou lidar com críticas. Em outros casos, estratégias voltadas à relação com pensamentos e sensações desagradáveis podem favorecer a participação em atividades anteriormente evitadas.

O objetivo terapêutico nem sempre será fazer com que a ansiedade desapareça. Uma pessoa pode continuar sentindo desconforto antes de uma apresentação e, ainda assim, conseguir realizá-la. Pode experimentar insegurança ao iniciar uma conversa e aprender a permanecer na interação. Essas mudanças são clinicamente importantes porque ampliam as possibilidades de ação e o contato

com consequências potencialmente reforçadoras, mesmo quando determinadas respostas emocionais continuam presentes (Hayes; Strosahl; Wilson, 2011).

5.3. Depressão: Contingências de Reforçamento, Comportamento Verbal e Reorganização do Repertório

Uma pessoa que antes gostava de encontrar amigos, praticar atividades físicas e participar de reuniões familiares pode, ao longo do tempo, deixar de realizar essas atividades. Passa a permanecer grande parte do dia em casa, relata cansaço frequente e afirma que nada lhe proporciona satisfação. Na Análise do Comportamento, compreender essas mudanças envolve investigar as condições em que ocorreram, a história de aprendizagem do indivíduo e as consequências relacionadas aos seus comportamentos.

Ferster (1973) destacou a importância das relações funcionais na compreensão dos comportamentos depressivos, especialmente das condições que restringem o contato com consequências reforçadoras. Cavalcante (1997) também discutiu a participação de condições aversivas e de alterações nas contingências de reforçamento. Essas contribuições oferecem fundamentos para a formulação de casos clínicos, sem pressupor que todos os quadros depressivos apresentem as mesmas relações funcionais.

Imagine alguém que perde o emprego após muitos anos de trabalho. Além da redução da renda, deixa de conviver diariamente com colegas e perde parte de uma rotina que proporcionava oportunidades de interação social e realização pessoal. Pouco tempo depois, o término de um relacionamento afetivo modifica ainda mais suas condições de vida. Com o passar das semanas, essa

pessoa começa a recusar convites, abandona as atividades físicas e permanece cada vez mais tempo em casa.

Nesse caso, a redução das atividades pode diminuir as oportunidades de contato com consequências reforçadoras, contribuindo para a manutenção do isolamento e da inatividade. Entretanto, a análise não deve se limitar à quantidade de atividades realizadas. É necessário investigar o que mudou nas relações da pessoa com seu ambiente, quais consequências passaram a ocorrer e que dificuldades concretas interferem em suas possibilidades de ação. A perda de renda, por exemplo, pode restringir o acesso a atividades que antes faziam parte de sua rotina.

O comportamento verbal também merece atenção nessa investigação. Após sucessivas tentativas frustradas de conseguir outro emprego, essa pessoa pode começar a afirmar: “Não adianta procurar, ninguém vai me contratar”. Na perspectiva de Skinner (1957), esse relato precisa ser compreendido a partir das condições que participam de sua ocorrência, incluindo experiências anteriores e consequências sociais. Se a pessoa também deixa de enviar currículos ou participar de entrevistas, não seria adequado concluir que isso acontece simplesmente porque passou a pensar de maneira negativa. Tanto as afirmações quanto a redução das tentativas de conseguir emprego devem ser investigadas em suas relações com a história de aprendizagem e as contingências atuais.

Essas informações contribuem para a formulação de caso e para a escolha das intervenções. Uma possibilidade consiste em favorecer a retomada gradual de atividades e a construção de novas oportunidades de reforçamento (Ferster, 1973; Martell; Dimidjian; Herman-Dunn, 2013). No exemplo apresentado, o acompanhamento

poderia envolver a reorganização da rotina, a recuperação de contatos sociais e o desenvolvimento de repertórios para enfrentar dificuldades relacionadas à procura de emprego. As estratégias, contudo, precisam considerar as condições reais da pessoa. Recomendar que volte a realizar atividades prazerosas pode ser insuficiente quando existem dificuldades financeiras, problemas de saúde ou ausência de apoio social.

Em algumas situações, também é importante investigar como a pessoa responde às próprias experiências emocionais. Ela pode, por exemplo, evitar encontros com amigos por receio de demonstrar tristeza ou acreditar que será um incômodo para os demais. Quando essas respostas restringem atividades pessoalmente importantes, intervenções fundamentadas na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) podem contribuir para ampliar a flexibilidade psicológica. Nesse trabalho, a pessoa pode aprender a retomar determinados contatos e atividades, quando viáveis e desejados, mesmo que pensamentos desagradáveis e sentimentos de tristeza ainda estejam presentes (Hayes; Strosahl; Wilson, 2011; Perez *et al.*, 2022).

A formulação de caso também precisa considerar a intensidade e a persistência das dificuldades, possíveis condições médicas associadas e a avaliação do risco de suicídio, quando pertinente. Dependendo das necessidades identificadas, o acompanhamento terapêutico pode exigir articulação com outros profissionais de saúde. A análise funcional permanece central nesse processo, pois permite investigar as relações envolvidas nas dificuldades apresentadas e orientar intervenções individualizadas.

Desse modo, compreender os comportamentos depressivos não consiste apenas em identificar a redução de atividades ou a presença de relatos de tristeza e desânimo. É necessário examinar como essas manifestações se relacionam às condições de vida da pessoa e quais mudanças podem favorecer a ampliação de seu repertório e de suas oportunidades de contato com consequências reforçadoras.

5.4. Autoconhecimento, Flexibilidade Psicológica e Ampliação de Repertórios

O reconhecimento das contingências, discutido na seção 4.5, pode orientar o tratamento, mas não substitui experiências de aprendizagem. Na psicoterapia, essa compreensão pode favorecer o desenvolvimento de novos repertórios e ampliar as possibilidades de ação diante de situações difíceis, mesmo quando sentimentos desagradáveis continuam presentes (Hayes; Strosahl; Wilson, 2011; Kohlenberg; Tsai, 2001).

Uma implicação importante dessa perspectiva é que mudanças nas relações entre a pessoa e o ambiente também podem modificar suas experiências emocionais. Como os sentimentos estão relacionados à história de aprendizagem e às contingências atuais, sentir-se diferente nem sempre depende de tentar modificar diretamente aquilo que se sente. Pode envolver novas formas de agir, alterações nas condições ambientais e oportunidades de entrar em contato com consequências diferentes (Darwich; Tourinho, 2005; Skinner, 1953, 1974).

Pense em alguém que relata tristeza e solidão, mas evita procurar amigos, recusa convites e passa grande parte do tempo em casa.

Embora esse afastamento possa evitar situações em que teme ser rejeitado, também reduz as oportunidades de estabelecer relações agradáveis. Nesse caso, a intervenção pode favorecer a retomada gradual de atividades sociais e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A pessoa pode continuar sentindo tristeza ou insegurança inicialmente, mas novas experiências e consequências reforçadoras podem contribuir para modificar suas condições emocionais. Isso não significa que mudar o comportamento produza automaticamente sentimentos agradáveis, mas que novas relações com o ambiente podem criar condições para mudanças naquilo que sentimos (Ferster, 1973; Skinner, 1953, 1974).

Considere também uma pessoa que procura psicoterapia porque costuma perder o controle durante discussões conjugais. Inicialmente, afirma: “Quando fico com raiva, não consigo me controlar”. Ao examinar situações específicas, percebe que suas reações ocorrem principalmente quando recebe críticas ou tem suas solicitações ignoradas. Também identifica que elevar o tom de voz costuma interromper temporariamente as discussões. Se essa consequência aumenta a probabilidade de respostas semelhantes, podemos considerar a hipótese de reforçamento negativo. A intervenção pode envolver o desenvolvimento de outras formas de expressar insatisfação, solicitar mudanças e estabelecer limites, ampliando as possibilidades de resposta diante dos conflitos (Skinner, 1953; Kohlenberg; Tsai, 2001).

A identificação das contingências também pode ajudar a compreender dificuldades relacionadas à culpa. Imagine uma mulher que sente intenso desconforto sempre que precisa dizer “não” aos familiares. Mesmo quando está cansada ou possui outros compromissos, aceita solicitações que não gostaria de atender.

Durante o acompanhamento, relata que, desde a infância, recebia críticas quando contrariava os pais e elogios quando atendia às necessidades da família. Essa história oferece elementos para investigar as relações entre suas experiências anteriores, os comportamentos atuais e o sentimento descrito como culpa (Guilhardi, 2002).

Nesse caso, a intervenção pode envolver o desenvolvimento de habilidades para recusar solicitações, negociar responsabilidades e lidar com possíveis reações de desaprovação. Ao estabelecer limites e experimentar consequências diferentes, a pessoa pode ampliar suas possibilidades de escolha, mesmo que inicialmente continue sentindo culpa.

Essa possibilidade se aproxima de processos trabalhados na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), especialmente a aceitação, a desfusão cognitiva e a ação comprometida. A aceitação envolve desenvolver disposição para entrar em contato com experiências privadas desagradáveis sem organizar continuamente o comportamento para evitá-las. A desfusão busca modificar as funções exercidas por determinados conteúdos verbais, enquanto a ação comprometida envolve desenvolver comportamentos relacionados a valores pessoalmente importantes (Hayes; Strosahl; Wilson, 2011).

Isso não significa que o indivíduo deva suportar qualquer situação aversiva. Quando o sofrimento está relacionado à violência, à coerção ou a outras condições ambientais prejudiciais, a intervenção precisa considerar possibilidades concretas de proteção e mudança. Aceitar sentimentos desagradáveis não equivale a aceitar passivamente relações abusivas (Perez *et al.*, 2022).

A perspectiva funcional também ajuda a compreender situações fora da psicoterapia. Na escola, um aluno considerado tímido pode permanecer em silêncio porque suas perguntas foram anteriormente ridicularizadas. Em casa, alguém descrito como explosivo pode apresentar respostas agressivas em determinadas interações familiares, mas não em outras. No trabalho, um funcionário considerado desmotivado pode estar exposto a cobranças excessivas ou à ausência de reconhecimento. Em cada caso, compreender o comportamento exige investigar as contingências envolvidas, em vez de atribuí-lo exclusivamente a características internas da pessoa.

O autoconhecimento, portanto, não se limita a identificar ou nomear sentimentos. Envolve também reconhecer as circunstâncias em que determinados comportamentos ocorrem e as consequências que participam de sua manutenção. Na psicoterapia, essa compreensão pode orientar mudanças nas contingências e favorecer novas formas de agir, criando condições para que as experiências emocionais também se modifiquem (Hayes; Strosahl; Wilson, 2011; Skinner, 1953, 1974).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reuniu contribuições analítico-comportamentais para compreender episódios emocionais, condições corporais sentidas e relatos de sentimentos, preservando as diferenças entre processos respondentes, operantes e verbais.

A discussão permitiu distinguir três aspectos que frequentemente aparecem relacionados: os episódios emocionais, as condições corporais sentidas e os repertórios verbais utilizados para identificar

e descrever essas experiências. Embora possam ocorrer em um mesmo episódio, cada um envolve relações funcionais que precisam ser examinadas. Essa distinção não pretende estabelecer uma definição única de emoção ou sentimento, mas organizar diferentes contribuições teóricas e facilitar sua compreensão.

Na clínica, essa organização pode orientar perguntas mais precisas sobre o sofrimento e sobre as condições de mudança. As contribuições da Teoria das Molduras Relacionais e da Terapia de Aceitação e Compromisso acrescentam recursos para examinar funções verbais e a ampliação de repertórios diante de experiências difíceis.

Por se tratar de um estudo teórico-conceitual, fundamentado em uma seleção intencional da literatura, as interpretações apresentadas não pretendem representar um consenso entre os autores da Análise do Comportamento. Os exemplos utilizados têm finalidade didática e ilustram possibilidades de interpretação funcional, sem constituir demonstrações empíricas das relações descritas. Estudos posteriores poderão examinar a utilidade dessa organização conceitual na formulação de casos clínicos e no planejamento e avaliação de intervenções.

Compreender por que sentimos o que sentimos, nessa perspectiva, envolve investigar as condições em que nossas experiências emocionais ocorrem, como aprendemos a reconhecê-las e de que maneira participam de nossas relações com o ambiente. Para a prática clínica, essa compreensão permite olhar para além do nome atribuído ao sentimento, considerando as contingências que participam do sofrimento e as possibilidades concretas de mudança comportamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANACO, R.; ZAMIGNANI, D.; MARTONE, R.; VERMES, J.; KOVAC, R. Psicopatologia In: HUBNER, M. M. C.; MOREIRA, M. B. (Orgs.) *Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da Psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento*. Ed. Guanabara, 2012. p. 154–166.

BARBOSA, J. I. C. Aspectos respondentes e operantes na abordagem analítico-comportamental da ansiedade. *Comporte-se*, 15 maio 2012. Disponível em: https://comportese.com/2012/05/15/aspectos-respondentes-e-operantes-na-abordagem-analitico-comportamental-da-ansiedade/. Acesso em: 4 nov. 2026.

BORLOTI, E.; FONSECA, K. A.; CHARPINEL, C. P.; LIRA, K. M. Uma análise etimológico-funcional de nomes de sentimentos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 11, n. 1, p. 77-95, 2009. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v11i1.391.

CAVALCANTE, S. N. Notas sobre o fenômeno depressão a partir de uma perspectiva analítico-comportamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 2, p. 2-12, 1997.

COÊLHO, N. L.; TOURINHO, E. Z. O conceito de ansiedade na análise do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 2, p. 171-178, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200002.

DARWICH, R. A. Razão e emoção: uma leitura analítico-comportamental de avanços recentes nas neurociências. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 10, n. 2, p. 215-222, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200008.

DARWICH, R. A.; TOURINHO, E. Z. Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 7, n. 1, p. 107-118, 2005. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.46.

DE-FARIAS, A. K. C. R.; FONSECA, F. N.; NERY, L. B. Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FERSTER, C. B. A functional analysis of depression. *American Psychologist*, v. 28, n. 10, p. 857–870, 1973. DOI: https://doi.org/10.1037/h0035605.

FLORES, E. P.; MEDEIROS, F. H.; SOUZA, C. B. A. Emoções: fundamentos conceituais dos fenômenos psicológicos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2017. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i1.949.

FONAI, A. C. V.; SÉRIO, T. M. A. P. O conceito de audiência e os múltiplos controles do comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 9, n. 2, p. 349–360, 2007. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i2.204.

FRIMAN, P. C.; HAYES, S. C.; WILSON, K. G. Why behavior analysts should study emotion: the example of anxiety. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 31, n. 1, p. 137-156, 1998. DOI: https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-137.

GUILHARDI, H. J. Análise comportamental do sentimento de culpa. In: TEIXEIRA, A. M. S. *et al.* (org.). *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*. Santo André: ESETec, 2002. v. 1, p. 158–183.

GUILHARDI, H. J. Conceituação de sentimentos. Campinas: *Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento*, 2007. Disponível em: https://www.itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Conceituacao_de_sentimentos2007.pdf. p. 1–12. Acesso em: 4 nov. 2026.

GUILHARDI, H. J. Sentimento de pena: contingências complexas das quais é função. Campinas: *Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento*, 2005. Texto ainda não publicado, distribuído para uso exclusivo dos grupos de estudo e supervisão do Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento (Campinas – SP). Outubro/2005.

GUILHARDI, H. J. Um pouco mais sobre Autoestima. *Instituto de Terapia por Contingência de Reforçamento*. 2013. p. 1–27. Disponível em: http://www.itcrcampinas.com.br/txt/umpoucomaissobreautoestima.pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D.; WILSON, K. G. *Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2011.

HESSEL, A.; BORLOTI, E.; HAYDU, V. B. O pensar e o sentir numa análise comportamental da ansiedade. In: PESSÔA, C. V. B. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (org.). *Comportamento em foco.* São Paulo: ABPMC, 2011. v. 1, p. 283-292.

KOHLENBERG, R. J.; TSAI, M. *Psicoterapia analítica funcional: criando relações terapêuticas intensas e curativas*. Santo André, SP: ESETec, 2001.

MALERBI, F. K.; MATOS, M. A. A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos de eventos privados.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 8, n. 3, p. 407-421, 1992.

MARTELL, C. R.; DIMIDJIAN, S.; HERMAN-DUNN, R. *Behavioral activation for depression: a clinician's guide*. New York: Guilford Press, 2013.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. Princípios básicos de análise do comportamento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PASSOS, M. L. R. F. A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 5, n. 2, p. 195–213, 2003. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.81.

PEDROSO, R.; SILVA, T. B.; VALCACER-COELHO, A. E. Entre palavras e sofrimento: uma introdução didática à Teoria das Molduras Relacionais. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 38, p. 1-38, 2026. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790739026.

PEDROSO, R.; SOUZA, A. N. Normal ou patológico? Quando o comportamento gera sofrimento. In: SILVA, J. C. B. da; CAMPOS, F. A. A. C. (org.). *Saberes e fazeres em saúde mental: uma visão multiprofissional*. Curitiba: CRV, 2020.

PEREZ, W. F.; KOVAC, R.; DE ALMEIDA, J. H.; DE ROSE, J. C. Teoria das Molduras Relacionais: conceitos, pesquisa e aplicações. *São Paulo: Paradigma, 2022.*

RICO, V. V.; GOLFETO, R.; HAMASAKI, E. I. M. Sentimentos. In: HÜBNER, M. M. C.; MOREIRA, M. B. *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. p. 88-99.

SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

SILVEIRA, H. V. da; LOPES, C. E.; POMPERMAIER, H. M. Usos do termo emoção na obra de B. F. Skinner. *Acta Comportamentalia*, v. 27, n. 4, p. 481-496, 2019.

SIMONASSI, L. E.; TOURINHO, E. Z.; SILVA, A. V. Comportamento privado: acessibilidade e relação com comportamento público. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 1, p. 133-142, 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100011.

SKINNER, B. F. *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SKINNER, B. F. O lugar do sentimento na análise do comportamento. In: SKINNER, B. F. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papirus, 1991. cap. 1.

SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

SKINNER, B. F. The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, v. 52, n. 5, p. 270-277, 1945.

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

STEWART, I.; BARNES-HOLMES, D. Understanding metaphor: a relational frame perspective. The Behavior Analyst, v. 24, n. 2, p. 191–199, 2001. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03392030.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. Psicologia, comportamento, processos e interações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 3, p. 404-412, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300011.

TSAI, M.; YARD, S.; KOHLENBERG, R. J. Functional analytic psychotherapy: a behavioral relational approach to treatment. *Psychotherapy*, v. 51, n. 3, p. 364–371, 2014. DOI: https://doi.org/10.1037/a0036506.

ZAMIGNANI, D. R.; BANACO, R. A. Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 7, n. 1, p. 77–92, 2005. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.44.

---

[1] Universidade Federal de Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8987-844X

[2] UNINASSAU. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4922-3004

[3] Universidade Federal de Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2779-9748

[4] ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4317-5217