



**COLEGIADO DO CURSO DE PSICOLOGIA  
COORDENACAO DA MONOGRAFIA  
MONOGRAFIA**

**ÉRICA CRISTINA PINHEIRO SANTOS**

**O AMOR PODE SER APRENDIDO?**

Ilhéus - Bahia  
2021



COLEGIADO DO CURSO DE PSICOLOGIA  
COORDENACAO DA MONOGRAFIA  
MONOGRAFIA

**ÉRICA CRISTINA PINHEIRO SANTOS**

**O AMOR PODE SER APRENDIDO?**

Monografia (Artigo científico) entregue para acompanhamento como parte integrante das atividades de TCC II do Curso de Psicologia da Faculdade de Ilhéus, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Esp. Carolina Peixoto Cavalcanti Monteiro.

Ficha Catalográfica  
(feita pela Bibliotecária após a aprovação do trabalho)

## **O AMOR PODE SER APRENDIDO?**

**ÉRICA CRISTINA PINHEIRO SANTOS**

**Aprovado em:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Carolina Peixoto Cavalcanti Monteiro – Especialista**  
Faculdade de Ilhéus - CESUPI  
(Orientadora)

---

**Prof. Lahiri Lourenço Argollo – Mestre**  
Faculdade de Ilhéus - CESUPI  
(Avaliador I)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dayane Mangabeira Santana Dias – Especialista**  
Faculdade de Ilhéus - CESUPI  
(Avaliadora II)

# O AMOR PODE SER APRENDIDO?

Érica Cristina Pinheiro Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho questiona a possibilidade de aprender a amar. O objetivo geral é compreender o amor sob a perspectiva da Análise do Comportamento, com o propósito de verificar se este é passível de ser aprendido. Para tanto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, realizada por meio de livros, periódicos e arquivos eletrônicos acerca do tema em questão. O delineamento teórico foi desenvolvido a partir dos conceitos de Análise do Comportamento de Skinner (1982, 1991, 2003), Todorov (2010, 2012, 2013) e Moreira e Medeiros (2019); das ideias sobre amor de Skinner (1991) e Guilhardi (2002, 2017); bem como das convicções sobre a aprendizagem apresentadas por Moreira e Medeiros (2019). Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a maneira como amor é compreendido na Análise do Comportamento e obteve como a afirmação de que é possível ao indivíduo aprender a amar.

**Palavras-chave:** Amor. Análise do Comportamento. Sentimento. Aprendizagem. Psicologia.

## CAN LOVE BE LEARNED?

## ABSTRACT

The present work questions the possibility of learning to love. The general objective is to understand love from the perspective of Behavior Analysis, with the purpose of verifying whether it is capable of being learned. For this purpose, a bibliographic search was used, carried out through books, periodicals and electronic files on the subject in question. The theoretical design was developed from the concepts of Skinner's Behavior Analysis (1982, 1991, 2003), Todorov (2010, 2012, 2013) and Moreira e Medeiros (2019); Skinner's (1991) and Guilhardi's (2002, 2017) ideas about love; as well as the convictions about learning presented by Moreira and Medeiros (2019). This research enabled a reflection on the way love is understood in the Analysis of Behavior and obtained as the statement that it is possible for the individual to learn to love.

**Keywords:** Love. Behavior Analysis. Feeling. Learning. Psychology.

## 1 INTRODUÇÃO

O amor é um assunto presente na vida de muitas pessoas, sendo discutido e afamado por diversas manifestações artístico-culturais (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007). Durante a sua trajetória de vida, indivíduos criam, escrevem e vivem incontáveis histórias de amor, com

---

<sup>1</sup> Discente do 9º semestre do Curso de Psicologia da Faculdade de Ilhéus. E-mail: 0603572201413@faculdadedeilheus.com.br

sentidos e intensidades diferentes que corroboram de maneira significativa para sua realização e desenvolvimento enquanto sujeitos que possuem a necessidade de ter alguém para amar e, assim, se sentir completo (CASSEPP-BORGES; TEODORO, 2007).

Embora seja um assunto prestigiado nas especulações de filósofos e artistas, a produção de conhecimento científico nessa área se desenvolveu, possibilitando a construção de diversas teorias que se propõem a estudar o amor e as questões envolvidas a ele. No âmbito da Psicologia, esses estudos analisam especificamente alguns aspectos, como os individuais e comportamentais (CHAVES, 2016). Nesse campo, existem diversas questões sobre essa temática, tal qual a discussão no que se refere a esse ser inato ou aprendido e, por vezes, a errônea concepção de que ele não faz parte do objeto de estudo da Análise do Comportamento (SKINNER, 1991).

De acordo com Moreira e Medeiros (2019), a supracitada ciência e abordagem psicológica possui como objeto de estudo o comportamento e busca compreendê-lo a partir da interação do ser humano com o ambiente no qual ele está inserido. Esses autores ressaltam que o conceito de ambiente em Análise do Comportamento está além do seu significado comum e nessa ciência compreende tudo aquilo que pode afetar o comportamento, sendo esses aspectos passíveis de serem observados por terceiros ou apenas pelo próprio organismo que se comporta.

Considerando o sentimento como uma manifestação corporal, concreta do organismo (GUILHARDI, 2002) e analisando o amor como uma tendência mútua de dois indivíduos que reforçam um ao outro (SKINNER, 2003), questiona-se: o amor pode ser aprendido? Nessa perspectiva, entendendo o amor enquanto comportamento, o presente trabalho possui como objetivo geral compreendê-lo sob a ótica da Análise do Comportamento, com o propósito de verificar se este é passível de ser aprendido. Para tanto, tem como objetivos específicos analisar como essa ciência descreve o amor, investigar como nessa ocorre o processo de aprendizagem e averiguar a possibilidade de o amor ser aprendido. A hipótese a se verificar é sob determinadas circunstâncias e utilização de métodos específicos, é possível aprender a amar.

Considerando que a importância das condições emocionais dentro de uma ciência psicológica é uma questão que deve ser investigada (BRITTO; ELIAS, 2009), este estudo justifica-se por ampliar a discussão sobre o amor no campo científico e por contribuir para o esclarecimento da ideia equivocada de que a Análise do Comportamento não comprehende os sentimentos nos estudos da sua ciência.

## **2 METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de uma revisão bibliográfica. É qualitativa por abordar um assunto que não pode ser quantificado, trabalhando com “um universo de significados, motivos, [...] que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (DESLANDES *et al.*, 2002, p. 21-22). É bibliográfica por ter sido elaborada a partir do levantamento de dados já publicados em forma de livros, periódicos e arquivos eletrônicos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2008).

Para desenvolver este estudo, além dos livros utilizados, a pesquisa bibliográfica foi realizada através de plataformas digitais, por meio da SciELO e do Google Acadêmico, valendo-se de títulos disponíveis em língua portuguesa. Em tais bases, foram encontrados mais de mil referências ao pesquisar “amor”, “Análise do Comportamento”, “amor e Análise do Comportamento” ou “sentimentos e Análise do Comportamento”. Dentro desses resultados, apenas uma aplicava-se a temática como ora deseja-se abordar aqui, o que explica a citação frequente de teóricos clássicos.

A fim de atingir os objetivos propostos, inicialmente é realizada uma apresentação da Análise do Comportamento, a fim de se obter os pressupostos necessários para o desenvolvimento deste estudo, bem como para possibilitar a descrição do amor nessa ciência. Para isso, foram utilizados conceitos propostos por Skinner (1982, 1991, 2003), Todorov (2010, 2012, 2013) e Moreira e Medeiros (2019). A partir de então, é discorrido sobre como ocorre o processo de aprendizagem nessa abordagem, também à luz das ideias de Moreira e Medeiros (2019), com o propósito de evidenciar como o amor é aprendido, utilizando os conceitos construídos por Skinner (1991) e Guilhardi (2002, 2017).

## **3 A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

De acordo com Moreira e Medeiros (2019), a Análise do Comportamento é uma ciência e abordagem psicológica que busca compreender o ser humano a partir de sua interação com o ambiente no qual está inserido. Em seus estudos, os autores destacam o fato de que, para essa ciência, o conceito de ambiente ultrapassa seu significado comum, compreendendo o mundo físico, o mundo social, a história de vida do sujeito e a sua interação com si mesmo. Todorov e Hanna (2010, p. 143) elucidam que “a Análise do Comportamento não é uma área da Psicologia, mas uma maneira de estudar o objeto da Psicologia.” Ainda de

acordo a esses autores, a supramencionada abordagem tem origem na posição behaviorista assumida por Skinner, que parte do princípio de que há uma ordem e regularidade no comportamento.

Skinner deu início aos seus trabalhos em Psicologia na década de 30 do século 20, através de duas perspectivas, uma estava relacionada a pesquisa histórica e conceitual sobre o conhecimento de reflexo na Fisiologia e na Psicologia, e a outra referia-se à criação e adoção de recursos metodológicos e técnicos em uma ampla linha de pesquisa experimental em laboratório (CARVALHO NETO, 2002). Assim como os demais behavioristas, Skinner defendia a ideia de que é possível uma ciência do comportamento e, mesmo com as diversas perspectivas que existem sobre o sentido dessa proposta, bem como sobre o que é ciência e o que é comportamento, todos os behavioristas concordam que essa deve existir. A ciência do comportamento, mais tarde intitulada Análise do Comportamento, possui como filosofia o Behaviorismo (BAUM, 1999).

O primeiro behaviorista explícito foi John B. Watson, que, em 1913, lançou o artigo “Psychology As The Behaviorist Views It” (“A Psicologia Como o Behaviorista a Vê”) no qual, rompendo com a maneira de se fazer Psicologia naquele momento, afirma que essa deveria ser redefinida como o estudo do comportamento (SKINNER, 1982). Matos (1993) afirma que as propostas de Watson foram influenciadas pelos pensamentos científicos da época, dentre os quais se destacam o Positivismo Social de Auguste Comte, o Positivismo Lógico do Círculo de Viena e o Operacionismo. Algumas das propostas foram: estudar o comportamento por si mesmo, opor-se ao mentalismo e ignorar fenômenos como consciência, sentimentos e estados mentais; usar procedimentos objetivos na coleta de dados, rejeitando a introspecção e realizar experimentação controlada.

Ainda de acordo com essa autora, “observação” tornou-se um termo e uma operação fundamental para o Behaviorismo até então estabelecido, vez que comportamento é observável e, portanto, observável pelo outro. Para ser objeto de estudo do behaviorista, o comportamento deveria ocorrer afetando os sentidos do outro, sendo possível ser contado e medido pelo outro. As concepções de Watson caracterizam o que hoje é conhecido como Behaviorismo Metodológico.

Sampaio (2005) elucida que as aspirações de uma ciência do comportamento voltada para a previsão e o controle motivaram Skinner a ingressar na Psicologia. Mas, adotando uma linha diferente de Watson, Skinner (1982, p. 19) “não nega a possibilidade da auto-observação ou do autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado e, portanto, conhecido”. Nessa perspectiva, Skinner

restaura a introspecção, com o propósito de provocar o questionamento de quanto do próprio corpo o indivíduo tem capacidade de observar. Além disso, também não nega a existência de sentimentos, sensações, ideias e outros traços da vida mental, mas considera-os como acontecimentos ocorridos no mundo privado dentro da pele. “Não considera tais acontecimentos inobserváveis e não os descarta como subjetivos. Simplesmente questiona a natureza do objeto observado e a fidedignidade das observações” (SKINNER, 1982, p. 19). Essa nova maneira de pensar de Skinner configura o Behaviorismo Radical, que é fortemente influenciado pelo pragmatismo, que se concentra na tarefa de compreender as experiências dos indivíduos e, portanto, rompe com a concepção dualista cartesiana (BAUM, 1999).

O Behaviorismo Radical, mesmo considerando os eventos mentais, questiona o seu papel na determinação da conduta humana. Nessa teoria, um pensamento, um sentimento ou um desejo não explica um comportamento, pois são comportamentos também. Nesse sentido, Skinner propõe a distinção entre eventos privados e eventos públicos. Este último ocorre quando os estímulos antecedentes, respostas e consequências são observáveis por mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Quando o evento é observável apenas a quem se comporta, é considerado privado (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

Matos (1993, p. 07) afirma que a concepção de Skinner é radical em dois sentidos: “por negar radicalmente a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo [...]; e por radicalmente aceitar todos os fenômenos comportamentais”. Dessa maneira, segundo essa autora, Skinner nega o mentalismo e defende a ideia de que os eventos privados devem ser explicados da mesma forma que os eventos públicos e, mesmo reconhecendo a dificuldade de ser ter acesso ao primeiro, não separa o mundo interno do mundo externo. Assim, O Behaviorismo Radical nega radicalmente a causalidade de eventos mentais não físicos e assegura que não há comportamento sem as circunstâncias na qual ele ocorre.

O outro motivo pelo qual o Behaviorismo de Skinner é Radical decorre do primeiro, uma vez que, ao defender que mundo interno e mundo externo são inseparáveis e considerando as explicações mentalistas superficiais, Skinner propõe uma análise profunda para identificar a origem do comportamento nas profundidades de sua interação com o ambiente (MOREIRA; MEDEIROS, 2019). Para Skinner, comportamentos não são movimentos do corpo e sim interações organismo-ambiente e, no Behaviorismo Radical, propõe que existem dois tipos de transações entre o comportamento e o ambiente: as consequências seletivas, que decorrem de um comportamento e alteram a probabilidade futura de ocorrência de comportamentos semelhantes, ou seja, da mesma classe; e os contextos que

instituem a ocasião para o comportamento ser modificado por tais consequências e que de modo igual afetam a probabilidade futura de ocorrer comportamentos similares. “Estas duas classes possíveis de interações são denominadas ‘contingências’ e constituem as duas classes conceituais fundamentais para o trabalho de descrição e análise do comportamento para o Behaviorista Radical” (MATOS, 1993, p. 10).

Tendo como campo filosófico o Behaviorismo Radical, Skinner desenvolve a Análise do Comportamento. Para entender essa ciência, Todorov (2012) elucida que é necessário analisar alguns dos pressupostos sustentados por Skinner e seus associados, entre os quais: o homem age sobre o mundo, modifica-o e é modificado pelas consequências de suas ações (SKINNER, 2003) e que “a psicologia é (...) o estudo da interação entre organismo e ambiente” (HARZEM; MILES, 1978 apud TODOROV, 2012, p. 23). Corroborando para o entendimento dessa abordagem, também é importante considerar que para os analistas do comportamento denomina-se “**estímulo** qualquer alteração no ambiente que produza uma alteração no organismo [e] **resposta** qualquer alteração no organismo produzida por uma alteração no ambiente” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 26, grifos do autor).

Com essas premissas, a Análise do Comportamento desenvolveu-se como uma linguagem da Psicologia, criou novos campos de pesquisa e gerou tecnologias até hoje utilizadas. Essa ciência, que tem como objeto o estudo das interações organismo-ambiente, possui interesse especial no homem, mas quando há a suposição de que os estudos das interações envolvendo outros animais possam auxiliar na compreensão de interações homem-ambiente, esse também é desempenhado (TODOROV, 2012).

A subárea encarregada de conduzir a produção e validação de dados empíricos dessa ciência é a Análise Experimental do Comportamento (CARVALHO NETO, 2002). Segundo Todorov (2012), essa subárea busca as relações funcionais entre variáveis, controlando condições experimentais, manipulando variáveis independentes e observando os efeitos em variáveis dependentes. Para identificar as relações funcionais, o analista do comportamento se utiliza do conceito de contingências como ferramenta. O enunciado de uma contingência é expresso em forma de afirmações do tipo “se..., então...”. A cláusula “se” especifica algum aspecto comportamental ou ambiental e a cláusula “então” especifica o evento ambiental consequente. Nessa perspectiva, as contingências são as definições de variáveis independentes.

Assim, para o autor supramencionado, a Análise Experimental do Comportamento utiliza-se das relações funcionais e das contingências como ferramenta para o estudo das interações entre organismo e ambiente. Dessa forma, o experimentador manipula

contingências em busca de relações funcionais e das condições nas quais podem ser observadas. Interações organismo-ambiente ocorrem o tempo todo, o que caracteriza o objeto de estudo da Análise do Comportamento como um processo e não uma coisa estável. Todorov (2013, p. 75) elucida que “as contingências descrevem relações funcionais de tal sorte que o conhecimento apurado da dinâmica interacional nos permite programar novas interações”.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Análise do Comportamento tem suas principais concepções apresentadas por Skinner e fundamenta-se no Behaviorismo Radical, que além de não negar a existência de sentimentos, reconhece a importância desses eventos para a compreensão do comportamento. Nesse campo filosófico, os sentimentos são denominados de eventos privados e são estudados por essa ciência ainda que nessa não se utilize dessa nomenclatura para descrevê-los (MOREIRA; MEDEIROS, 2019). Elucidando, portanto, a crítica equivocada de que essa abordagem ignora os sentimentos e as emoções em suas análises. Skinner (1982, p. 8) reitera que essa afirmação representa “uma extraordinária incompreensão do significado e das realizações de uma empresa científica” e que os primórdios do movimento Behaviorista podem explicar essa confusão.

### 3.1 Como a Análise do Comportamento descreve o amor

Guilhardi (2017, p. 1) afirma que “o Amor não é um sentimento, mas sim uma integração, nem sempre harmoniosa, de vários sentimentos. Sendo o Amor uma mistura de sentimentos, é impossível defini-lo”. De acordo a esse autor, as pessoas usam a palavra amor para verbalizar muitas coisas do que sentem por não saberem identificar como são produzidas, o que lhes causam confusão em distinguir e nomear o que sentem. Para ele, “tudo o que a pessoa sente é real; porém, o nome que atribui ao que sente é arbitrário e, muitas vezes, equivocado. A pessoa chama aquilo que sente de amor; não é, porém, amor tudo o que ela sente” (GUILHARDI, 2017, p. 1).

Segundo o autor supracitado, o amor envolve comportamentos e sentimentos dos três níveis de seleção propostos por Skinner, a saber: filogenético, ontogenético e cultural. O primeiro envolve comportamentos e sentimentos selecionados que são próprios da espécie. Nessa perspectiva, Moreira e Medeiros (2019, p. 24) descrevem que “os organismos, de acordo com as suas espécies, nascem de alguma forma preparados para interagir com seu ambiente”, como por exemplo, sugar o seio materno ao nascer; assim como também nascem aptos para responder emocionalmente a determinados estímulos que surgem em seu ambiente. Contudo, esses autores enfatizam que essas emoções ou respostas emocionais não surgem do

nada, mas decorrem de determinados eventos ambientais, como por exemplo, ser exposto a um barulho súbito e intenso e sentir medo.

O nível ontogênico abrange comportamentos e sentimentos que são selecionados no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, sendo particulares para cada pessoa (GUILHARDI, 2017). De acordo Moreira e Medeiros (2019, p. 147) “trata-se da aprendizagem por interações individuais com o meio. [...] Na ontogênese, o comportamento é modificado pelas suas consequências; ou seja, dependendo da consequência de uma resposta, esta tende, ou não, a se repetir”, incluindo também a aprendizagem de novos reflexos.

O nível cultural aborda os comportamentos e sentimentos que são selecionados e resultam principalmente na sobrevivência do grupo social (GUILHARDI, 2017). Nesse nível, o comportamento do indivíduo será determinado pelo seu contato com os comportamentos de outras pessoas, com ideologias, preconceitos, preceitos morais e éticos; ou seja, com a cultura do meio no qual que está inserido. Podendo esse ainda “aprender pela observação de modelos ou por instruções, o que compreende a aprendizagem social responsável pela emissão de grande parte dos comportamentos humanos” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 147).

Para descrever o amor, além dos níveis de seleção, Skinner (1991) e Guilhardi (2017), consideraram pertinente se utilizar da maneira como os gregos denominavam esse sentimento. Esse povo tinha três palavras para o amor: Eros, Philia e Ágape. Eros é utilizado para definir o amor sexual, em parte devido a palavra erótica ser derivada dela. Essa fração do fazer amor é procedente do primeiro nível de seleção natural, o filogenético (SKINNER, 1991). Segundo Guilhardi (2017, p. 12) “quando a interação é regida essencialmente por Eros, um corpo deseja outro corpo; a isso se resume o Amor neste nível”. De acordo a esse autor, pode-se afirmar que o amor inclui componentes eróticos, que são produtos da história da espécie. Quando numa relação amorosa entre pessoas o erotismo é predominante, fala-se em uma forma de amor denominada Paixão. Em contrapartida, numa relação de amor entre pessoas em que não há componentes eróticos, mas o corpo do outro faz bem ao indivíduo, como é o caso do contato físico entre a mãe e o bebê, por exemplo, fala-se em aconchego, proteção, acolhimento etc. Termos que necessitam “ser adjetivados pela palavra ‘corporal’ ou ‘físico’ (por ex., conforto físico), não psicológico, nem emocional, pois estes últimos são termos metafóricos e para adquirirem tal sentido há necessidade do funcionamento dos processos presentes no segundo nível de seleção” (GUILHARDI, 2017, p. 12).

Na Philia, por se tratar de um tipo diferente de consequência reforçadora, o amor é sentido e denominado de maneira diferente. Essa parte compreende o amor a lugares, objetos, obras artísticas, amigos (SKINNER, 1991). Philia é regida pelo segundo nível de seleção, o

ontogenético. Neste ponto, as interações amorosas são influenciadas pelo que o indivíduo aprendeu a gostar ou não em sua história de vida, tornando-o sensível às características do outro que foi ensinado a valorizar, amar e insensível às características que não aprendeu a notar (GUILHARDI, 2017).

Ágape, por sua vez, pertence ao terceiro nível de seleção, o cultural. Nessa parte do amor, há uma inversão na direção do reforçamento, ou seja, o indivíduo não reforça o próprio comportamento, mas sim o comportamento daquele que é amado. Dessa maneira, o efeito é primeiro sobre o grupo, posto que, quando o sujeito demonstra que sente prazer pelo que outra pessoa faz, é reforçado o fazer e assim o grupo é fortalecido (SKINNER, 1991). Quando a interação amorosa é regida por Ágape, aquilo que se sente pelo outro influencia o significado que esse outro suscita e o respeito por suas características atinge o apogeu, desse modo, para Guilhardi (2017, p. 16) “pode-se concluir que a história de contingências de reforçamento cultural estabelece limites para os determinantes filo e ontogenéticos, uma vez que incluem e ampliam, decididamente, a importância do outro na interação amorosa”.

É fundamental destacar que, mesmo fazendo o uso das três palavras gregas para descrever o amor, não é o objetivo distingui-las, visto que em muitas situações ocorrem interações entre as partes. A inversão de direção do reforçamento que ocorre em Ágape, por exemplo, também acontece em Eros se a forma pela qual o sujeito faz amor é afetada pelos sinais de que seu amante sente prazer. Essa inversão pode ocorrer também em Philia, quando o amor de um indivíduo por um determinado artista assume a forma de fundar um grupo para a promoção de suas obras (SKINNER, 1991). Nesse sentido, segundo Guilhardi (2017, p. 16) “a interação entre os três níveis inclui, portanto, o Amor erótico (paixão), o Amor companheiro (amizade) e o Amor ao outro (benevolência, doação e entrega). Nessa composição o Amor alcança seu status mais elevado”.

De acordo ao autor supramencionado, o amor se trata de uma construção sócio-verbal e resulta de vários processos comportamentais que se influenciam reciprocamente. Podendo então ser definido pela composição interativa e harmoniosa entre Eros, Philia e Ágape. Nessa perspectiva, dos outros, ama-se os comportamentos e, pelos outros, o sujeito é amado pelo seu comportamento.

Considerando que os comportamentos aprendidos além de fazerem parte do repertório comportamental de amar, que inclui atos e sentimentos unidos de forma inseparáveis; também estão presentes na atitude dos indivíduos de discernir e descrever os sentimentos e as emoções, se faz importante saber como ocorre o processo de aprendizagem na Análise do Comportamento.

## **4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

De acordo com suas espécies, todos os animais apresentam comportamentos reflexos inatos, que corresponde às respostas reflexas emitidas pelo organismo sem a necessidade de aprendizado e servem de preparação para suas interações iniciais com o mundo, ou seja, esses organismos nascem com um repertório comportamental inato que são de grande importância para sua sobrevivência. Dessa maneira, por exemplo, quando o seio da mãe entra em contato com a boca do recém-nascido ele automaticamente irá realizar a succção. Em Psicologia, quando se fala em comportamento reflexo, esse se refere a uma relação entre um ato e o que aconteceu antes dele. “Neste caso, o que o indivíduo fez é chamado de resposta, e o que aconteceu antes da resposta – e a produziu – é chamado de estímulo. Reflexo, portanto, é uma relação entre um estímulo e uma resposta, é um tipo específico de interação entre um organismo e seu ambiente” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 14).

Ainda de acordo aos autores supracitados, outra característica que também se desenvolveu nas espécies animais durante a sua história filogenética foi a capacidade de aprender novos reflexos. A descoberta do reflexo aprendido foi realizada pelo fisiologista russo Ivan Petrovich Pavlov e, por isso, foi nomeado de condicionamento pavloviano, sendo também conhecido como condicionamento clássico ou condicionamento respondente. Esse se refere ao processo e ao procedimento pelos quais os organismos desenvolvem a aprendizagem de novos reflexos, o que também se aplica as respostas emocionais. Nessa perspectiva, a exemplo, o psicólogo John Watson, junto a Rosalie Rayner, realizou um experimento clássico sobre condicionamento pavloviano e emoções, no qual a partir de uma experimentação controlada e sobre a realização de procedimentos específicos, observou-se a aprendizagem de um novo reflexo envolvendo respostas emocionais em um bebê humano de aproximadamente 10 meses, chamado Albert. Esse estudo tornou-se conhecido como “o caso do pequeno Albert” e corroborou para a validação do fato de que é possível ensinar ao sujeito a emissão de novas respostas emocionais, que não pertenciam ao seu repertório comportamental quando nasceram.

O conhecimento sobre o comportamento respondente auxilia na compreensão de parte do comportamento e da aprendizagem dos animais, incluindo o ser humano. Contudo, sozinho, ele não abrange toda a complexidade do comportamento humano e dos organismos em geral. Para tanto, há outro tipo de comportamento que abarca a maioria dos comportamentos dos organismos, o comportamento operante, termo empregado por Skinner para se referir ao comportamento que “produz consequências que se constituem em alterações

no ambiente e cuja probabilidade de ocorrência futura é afetada por tais consequências” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 48-49). Para esses autores, entender o comportamento operante é essencial para a compreensão de como os indivíduos aprendem a falar, ler, escrever, raciocinar, etc., e, em um nível de análise mais amplo, até como o sujeito aprende a ser quem é, ou seja, como é construído o repertório comportamental comumente nomeado de personalidade.

Ainda segundo os autores supramencionados, a maior parte dos comportamentos dos indivíduos produz consequências no ambiente, essas consequências referem-se às mudanças nos cenários que os cercam. Nesse sentido, as consequências que os comportamentos desses indivíduos produziram no passado influenciam em sua ocorrência futura. Dessa maneira, é possível afirmar que o comportamento é influenciado, ou controlado, por suas consequências e, portanto, afirmar que elas determinarão se os comportamentos que as produziram ocorrerão com maior ou menor frequência no futuro. Considerando essas afirmações, há duas possibilidades extremamente úteis para os psicólogos: é possível compreender o porquê de os indivíduos fazerem o que fazem, ou seja, entender a função dos comportamentos do sujeito, com base na análise das consequências desses comportamentos; e “se os comportamentos das pessoas e também de animais não humanos são controlados por suas consequências, isso significa que podemos, quando e se necessário, modificá-los por meio da alteração de suas consequências” (MOREIRA, MEDEIROS, 2019, p. 50).

As consequências que aumentam a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer, são classificadas como reforçamento positivo. O termo reforçamento é empregado porque a apresentação de uma determinada consequência resulta na manutenção ou no aumento da probabilidade de que volte a ocorrer o comportamento que a produziu. Já o termo positivo é utilizado porque a modificação produzida no ambiente é sempre a adição de um estímulo como consequência da resposta. Nas consequências reforçadoras têm-se uma relação entre o organismo e o ambiente no qual está inserido, onde o organismo emite uma resposta que modifica o ambiente e essas modificações alteram a probabilidade de determinado comportamento voltar a ocorrer. Essa interação organismo-ambiente, em termos técnicos, é descrita por uma contingência de reforçamento. “A contingência de reforçamento é expressa na forma se... então... – se o comportamento X ocorrer, então a consequência Y ocorre. Por exemplo, se o rato pressiona a barra, então é disponibilizada uma gota d’água; se a criança faz birra, então ela ganha um doce” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 51);

As consequências reforçadoras são constituídas por estímulos reforçadores, que correspondem às alterações no ambiente ou em parte dele. Para afirmar se um estímulo é

reforçador, deve-se “analisar o seu efeito sobre a probabilidade de ocorrência do comportamento que teve como consequência a apresentação desse estímulo” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 52). Ainda de acordo a esses autores, os estímulos reforçadores podem ser classificados como naturais, quando as consequências reforçadoras do comportamento é o produto direto do próprio comportamento; ou arbitrários, quando as consequências reforçadoras são mediadas, de alguma forma, pelo comportamento de outra pessoa. Além de aumentar a frequência de um comportamento, o reforçamento possui dois outros efeitos sobre o mesmo: a diminuição da frequência de comportamento diferentes daquele que é reforçado e a diminuição da variabilidade na topografia da resposta reforçada, que diz respeito à forma que a resposta é apresentada.

O que realmente ocorre quando um indivíduo aprende não é um questionamento fácil de ser respondido e, nesse sentido, Skinner (2005, p. 111) afirma que a aprendizagem pode ser definida “como uma mudança na probabilidade da resposta, mas devemos também especificar as condições sob as quais ela acontece”. Desse modo, Ogasawara (2009) aponta em seus estudos que Skinner acredita que, mesmo sendo primordial, a execução de um comportamento não afirma a existência de uma aprendizagem. Portanto, é de suma importância para ele que se saiba a natureza do comportamento, bem como se compreenda o seu processo de execução.

Dessa maneira, Costa *et al.* (2014) discorrem que na análise da contingência de reforçamento a ênfase deve centrar-se nas variáveis das quais o comportamento é função e não somente no que se é observado diretamente, ou seja, na sua topografia. Com o propósito de explicar essa questão, Skinner (1972, p.4) sustenta que “três são as variáveis que compõem as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem: (1) a ocasião em que o comportamento ocorre, (2) o próprio comportamento e (3) as consequências do comportamento” e assegura que ensinar é simplesmente encontrar contingências de reforço. Segundo ele, um indivíduo sozinho, em dado ambiente, poderá aprender, mesmo sem ter sido ensinado, contudo, quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é.

É possível ainda ao indivíduo aprender novos comportamentos, que surgem a partir daqueles que já fazem parte de seu repertório comportamental. Esse procedimento ocorre através de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas de um comportamento-alvo e recebe o nome de modelagem. “O resultado final desse procedimento é um novo comportamento construído a partir de combinações de topografias de respostas já presentes no repertório comportamental do organismo” (MOREIRA; MEDEREIROS, 2019). A maneira como essas combinações acontecem é determinada pelas contingências de reforçamento e pelas suspensões do reforçamento que sucessivamente resultam no comportamento-alvo.

Entende-se por reforçamento diferencial o reforço de determinadas respostas que obedecem a algum critério e em não reforço daquelas que não atendem a tal critério.

Além da modelagem, outro procedimento muito utilizado para viabilizar a aprendizagem de um novo comportamento é a modelação, também conhecida como aprendizagem por observação de modelos. Nesse procedimento “o comportamento de um organismo tem a sua probabilidade alterada em decorrência da observação do comportamento de outro organismo e da consequência que este produz” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 60). Assim, na modelação, a princípio o organismo apenas observaria outro organismo se comportando e produzindo consequências reforçadoras, sem realizar a emissão de determinado comportamento para alterar a probabilidade de que este ocorra. Um exemplo dessa forma de aprendizagem é o de uma criança que passa a fazer birra com mais frequência ao ver um colega conseguir mais sorvete de seus pais com esse comportamento. No entanto, é fundamental salientar que o ato de observar o reforço do comportamento de outro organismo “somente aumenta a probabilidade de emissão de uma topografia de resposta similar pelo observador. A sua aprendizagem requer a apresentação de consequências reforçadoras contingentes à emissão da resposta” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 60).

A Análise do Comportamento também faz uso do controle aversivo para alterar a probabilidade de emissão de um comportamento. Nessa ciência, o termo controle significa que “a probabilidade de ocorrência do comportamento depende das modificações que ele causa no ambiente. Se uma determinada consequência altera a probabilidade de ocorrência de um comportamento, dizemos que ela controla o comportamento que a produz” (MOREIRA, MEDEIROS, 2019, p. 67). No controle aversivo enquadram-se as consequências reforçadoras negativas, que aumentam a frequência do comportamento; e as consequências punitivas positivas e negativas, que diminuem a frequência do comportamento. Esses três tipos de consequência alteram a probabilidade de ocorrência do comportamento e, por isso, exercem controle sobre ele. Ainda segundo Moreira e Medeiros (2019, p. 67)

quando a manutenção ou o aumento na probabilidade de emissão de um comportamento resulta da remoção ou da evitação da apresentação de um estímulo ao ambiente, chamamos esse estímulo consequente de estímulo reforçador negativo. Quando a probabilidade de ocorrência de um comportamento é reduzida em função da adição de um estímulo ao ambiente como sua consequência, denominamos esse estímulo consequente de estímulo punitivo positivo. Por fim, quando a probabilidade de ocorrência de um comportamento é reduzida em função da retirada de um estímulo do ambiente, denominamos o estímulo consequente de estímulo punitivo negativo. Os estímulos reforçadores negativos e os estímulos punitivos positivos também são chamados de estímulos aversivos

Os comportamentos que são reforçados negativamente podem ser classificados em dois tipos: comportamentos de fuga e comportamentos de esquiva. Um comportamento de fuga ocorre quando um determinado estímulo aversivo está presente no ambiente e o organismo se comporta para retirá-lo. A esquiva refere-se ao comportamento que o organismo apresenta para evitar ou adiar o contato com o estímulo aversivo. Outra relação funcional classificada como controle aversivo do comportamento é a punição, procedimento que resulta na diminuição da probabilidade de ocorrência de determinado comportamento e classifica-se em positiva ou negativa, sendo a primeira caracterizada pela apresentação de um estímulo aversivo e a segunda pela remoção de um estímulo reforçador (MOREIRA E MEDEIROS, 2019).

#### 4.1 A Aprendizagem do amor e dos sentimentos

De acordo com Skinner (1991, p. 13) “como as pessoas se sentem é frequentemente tão importante quanto o que elas fazem”. Para esse autor, assim como ver e ouvir, o sentimento é um tipo de ação sensorial. Por exemplo, é possível ao indivíduo ver um paletó e também senti-lo. No entanto, não é possível para esse sujeito realizar o mesmo procedimento com a depressão. As pessoas comumente conhecem algumas coisas sobre os órgãos com os quais sentem o paletó, mas pouco sabem sobre os órgãos com os quais se sentem deprimidas. É possível para elas experienciar sensorialmente o paletó, como através do toque, mas não é conhecida uma maneira de fazer o mesmo com a depressão. Porém, assim como há outras formas de perceber o paletó e fazer várias coisas com isso, também se dispõe de outra maneira para saber como o indivíduo se sente.

Nesse sentido, Guilhardi (2002) afirma que muitas pessoas entendem os sentimentos como fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar da mente humana e se exteriorizam em função de determinadas situações. Sendo assim, se algum fato causa irritação em um sujeito, a raiva, até então acomodada, é expressa publicamente através de palavras rudes, gestos de agressividade, etc. Contudo, esse autor afirma que, à luz do Behaviorismo Radical, os sentimentos não são mais compreendidos como entidades mentais e abstratas, mas sim como manifestações corporais, concretas do organismo e, portanto, não há sentimento sem que ocorra uma manifestação corporal correspondente. Dessa maneira, quando o indivíduo sente medo, por exemplo, simultaneamente, uma série de reações fisiológicas ocorrem em seu corpo, tal como a liberação de adrenalina pelas glândulas suprarrenais (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

Além das manifestações corporais, como acima exemplificada, chamadas de respostas respondentes ou autônomas, os sentimentos incluem também outras manifestações do indivíduo, nomeadas de operantes ou voluntárias, tais como falar, gesticular, abraçar, bater, gritar. “Há componentes corporais respondentes e operantes nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, assim, ele manifesta os sentimentos” (GUILHARDI, 2002, p. 02). Ainda de acordo a esse autor, a comunidade social e verbal, composta por familiares, professores, amigos etc.; em que a pessoa está inserida é quem ensina aos seus membros a utilizar determinadas palavras para se referir a esses estados ou manifestações corporais, tais palavras são os nomes de sentimentos, por exemplo, alegria, raiva, ansiedade, medo, amor.

Nessa perspectiva, Skinner (1991) sustenta que, a maneira como é ensinado ao indivíduo a designar um objeto, como por exemplo, indicando-o ou exibindo-o, pronunciando o nome dele e reforçando uma resposta semelhante emitida por esse sujeito, não pode ser aplicada para a aprendizagem de um estado do corpo, uma vez que não é possível indicar ou exibir a tristeza, por exemplo. Para esse autor, o fato de que eventos públicos e privados poucas vezes se equiparam, as palavras que são designadas para os sentimentos não são ensinadas com tanto êxito quanto palavras que denominam objetos e, talvez, seja esse o motivo de discussões entre psicólogos no que se refere a sentimentos.

Para elucidar esses pressupostos, Guilhardi (2002) apresenta em seus estudos duas exemplificações, na primeira, uma criança corre atrás do seu cachorro, dá um chute nele, fica ruborizada e chama-o de feio porque o cachorro não quer atender a um comando seu, a mãe, que observa essa cena, diz para o filho: “Por que você está com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho”. Essa mãe utilizou apalavra “raiva” para nomear todas essas manifestações do filho. E, dessa forma, essa criança aprendeu o que é raiva. O mesmo procedimento poderia ser usado para ensinar a criança a nomear tristeza, saudades etc. Em outra perspectiva, uma mãe que observa seu filho correndo atrás de uma bola, chutando-a e falando uns palavrões porque a bola bateu na trave, não diria que seu filho está com raiva da bola, mas diria que ele tem paixão por futebol.

Se houver uma comparação entre o cachorro e a bola, é possível descobrir outro elemento fundamental para a compreensão da natureza do sentimento: “há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento” (GUILHARDI, 2002, p. 2). Se forem observadas somente as reações respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) ou operantes (o que o sujeito faz e

diz) do indivíduo, sem ter conhecimento do contexto em que tais reações ocorrem, não é possível nomear os sentimentos adequadamente.

De acordo ao autor supramencionado, diante do exposto, pode-se afirmar que o amor é um estado corporal associado com eventos ambientais sociais ou físicos que o desencadeia. Também é possível sustentar que não há sentimento sem manifestação corporal, contudo, os indivíduos precisam ser ensinados pelo meio social que os cercam a identificar os sinais do corpo, sendo que essa discriminação também tem que ser aprendida.

Além da concepção equivocada de que os sentimentos são fenômenos mentais e abstratos, muitas pessoas erroneamente utilizam-nos como causa ou explicação para um comportamento. Comeu porque estava com fome, sorriu porque estava alegre, fugiu porque estava com medo. Skinner (1991) assegura que se isso fosse verdade, a ciência do comportamento não seria possível. O que é sentido não é uma causa inicial ou iniciadora. Para ele, essa confusão ocorre porque o indivíduo sente enquanto se comporta, ou mesmo antes de se comportar, porém, afirma que os eventos responsáveis pelo que o indivíduo faz e, portanto, pelo que ele sente, permanecem num passado distante. Nesse sentido, ele e Baum (2006) fazem críticas a explicações mentalistas, visto que, apesar de soarem como explicações, no que se refere à pergunta, nada elucidam. Por exemplo, bater em um colega de classe porque está com raiva. Se a raiva causa o comportamento de bater no colega, então, qual a causa da raiva? Supor que a raiva surge espontânea e aleatoriamente, como função intrínseca da dinâmica mental, seria o mesmo que admitir que ela não é previsível, nem controlável. Uma proposta mais compatível com o que se observa do comportamento humano é: um sujeito bate em outro e simultaneamente tem reações corporais que são sentidas porque ocorreu um evento antecessor que resultou em ambas as coisas, bater e sentir o estado corporal. O que se denomina de raiva é toda a interação. “Assim, para entender as ações das pessoas e os sentimentos que acompanham tais ações é necessário voltar um pouco mais atrás para localizar os eventos antecedentes que produziram simultaneamente ambos: os comportamentos e os sentimentos” (GUILHARDI, 2002, p. 4).

Outra questão que essencialmente deve ser considerada em relação aos sentimentos é que as pessoas não nascem com eles, mas possuem predisposição, potencial para desenvolvê-los e ter consciência deles na sua história de vida, em função do seu contato com o meio social. Dessa maneira, uma pessoa isolada, ou que se desenvolveu numa comunidade verbal limitada, terá um menor grau de consciência sobre os seus sentimentos. A exemplo, se uma família diz ao filho “Cê tá cafuzo” para se referir a um conjunto de sentimentos sem diferenciá-los entre si, essa criança vai utilizar esse termo para descrever tudo o que sente,

uma vez que somente essa palavra lhe foi ensinada para os diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Assim, essa criança terá um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que teve contato com uma comunidade que possui um repertório verbal mais rico que lhe ensinou a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias (GUILHARDI, 2002).

De acordo ao autor supracitado, há várias estratégias que os adultos podem usar para ensinar a seus filhos a nomear o comportamento, como passar um objeto sobre a pele da criança e falar “Veja como é lisa”, e assim a criança então vai perceber a diferença entre texturas, ou oferecer um prato de comida e dizer “Experimente, ele é salgado”, e assim a criança vai perceber as diferenças entre sabores. Os sentimentos, assim como os comportamentos, são produzidos pelas contingências de reforçamento. Portanto, as contingências de reforçamento produzidas pela comunidade verbal na qual o indivíduo está inserido, produzirão comportamentos e sentimentos que são indissociáveis entre si.

À luz do exposto, é possível afirmar que o amor não é uma característica inata ao ser humano, mas a capacidade para amar e para desenvolver relações amorosas poder ser desenvolvida durante a sua história de vida. Como qualquer outro sentimento, ele é produto de contingências de reforçamento. Supor que saber amar é intrínseco ao ser humano é ingênuo e reduz as relações de amor ao seu nível mais primitivo. No entanto, é necessário ressaltar que ter potencial para amar não é o mesmo que desenvolver e atualizar tal potencial. Por se tratar de uma construção sócio-verbal, o amor não é o mesmo em diferentes culturas e nem foi o mesmo durante o desenvolvimento cultural das sociedades. Assim, por estar em constante evolução, o amor pode começar no berço e se transformar até o túmulo. Seu início é de fora para dentro; podendo depois se expandir de dentro para fora. “Reconhecer que o repertório de amar é aprendido [...] não empalidece seu valor e profundidade. Tal reconhecimento o eleva ao status de uma extraordinária aquisição humana” (GUILHARDI, 2017, p. 1). Portanto, ao afirmar que ama uma pessoa, o indivíduo quer dizer que ama os comportamentos dela.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu afirmar que é possível ensinar alguém a amar, visto que o ser humano possui a capacidade de aprender esse sentimento. Essa capacidade deve ser desenvolvida pela comunidade verbal na qual o indivíduo está inserido, através de contingências de reforçamento. Assim, a hipótese apresentada é confirmada, sob determinadas circunstâncias e utilização de métodos específicos, é possível aprender a amar.

Este estudo evidenciou ainda como a Análise do Comportamento descreve o amor e analisou como nela ocorre o processo de aprendizagem desse sentimento, o que permitiu uma reflexão sobre a importância que os sentimentos possuem nessa abordagem, a fim de elucidar a errônea concepção que as pessoas ainda possuem de que essa ciência não considera os sentimentos em seus estudos.

Espera-se que as apresentações realizadas auxiliem na elucidação de questões sobre como o amor é compreendido na Análise do Comportamento, bem como sobre nessa ciência ocorre o seu processo de aprendizagem. Almeja-se também que este trabalho sensibilize em seus leitores questões que o incentivem a realizar pesquisas mais detalhadas sobre os aspectos aqui tratados, tal como sobre quais são os pré-requisitos para aprender a amar e qual a melhor maneira para desenvolver essa capacidade no indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T.; OLIVEIRA, H. C. A importância e a banalização do amor no cotidiano. In: JORNADA APOIAR: SAÚDE MENTAL NOS CICLOS DA VIDA, 5., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: IPUSP, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/40561197/A-IMPORTANCIA-E-A-BANALIZACAO-DO-AMOR-NO-COTIDIANO>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo:** comportamento, cultura e evolução. Tradução: Maria Teresa Araujo Silva, Maria Amelia Matos, Gerson Yukio Tomanari. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006. Título original: Understanding behaviorism: science, behavior, and culture.
- CARVALHO NETO, M. B. de. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**, Paraná, v. 6, p. 13-18. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3188/2551>. Acesso em: 13mar. 2021.
- CASSEPP-BORGES, V.; TEODORO, M. L. M. **Propriedades Psicométricas da Versão Brasileira da Escala Triangular do Amor de Sternberg**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a20v20n3.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- CHAVES, J. C. Práticas afetivo-sexuais juvenis: entre a superficialidade e o aprofundamento amoroso. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 320-330. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822016000200320&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200320&lang=pt). Acesso em: 10 maio 2021.
- COSTA, Y. H. S.; LOPES, A. P.; FERMOSELI, A. F. O. Análise do Comportamento no processo de ensino-aprendizagem na educação. **Ciências Biológicas e da Saúde**, Maceió, v. 2, p. 213-226. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitsbiosaude/article/view/1414/776>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRITTO, I. A. G. S.; ELIAS, P. V. O. Análise comportamental das emoções. **Psicología para América Latina**, México, n. 16, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2009000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100004). Acesso em: 17 maio 2021.

GUILHARDI, H. J. **Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade**. 2002. Disponível em: [http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima\\_conf\\_respons.pdf](http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf). Acesso em: 03 mar. 2021.

GUILHARDI, H. J. **Interações amorosas sob uma perspectiva comportamental**. 2017. Disponível em: <http://www.itcrcampinas.com.br/txt/interacoesamorosas.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MATOS, M. A. **O Behaviorismo Metodológico e suas relações com o Mentalismo e o Behaviorismo Radical**. São Paulo: 1993. Disponível em: <http://www.itcrcampinas.com.br/txt/behaviorismometodologico.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2019.

OGASAWARA, J. S. V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível**. 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/256034-O-conceito-de-aprendizagem-de-skinner-e-vygotsky-um-dialogo-possivel.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SAMPAIO, A. A. S. Skinner: Sobre Ciência e Comportamento Humano. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 370-383. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932005000300004&script=sci\\_abstract&tlang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932005000300004&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 15 abr. 2021.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução: João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: Science And Human Behavior.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na Análise do Comportamento**. Tradução: Anita Liberalessi Neri. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. Título original: Recent Issues in the Analysis of Behavior.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix. 1982. Título do original: About Behaviorism.

SKINNER, B. F. Teorias de aprendizagem são necessárias?. Tradução: Lincoln da Silva Gimenes, David Alan Eckerman e Patrícia Regina Lopes Galvão. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Brasília, p. 105-124. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/767/1034>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SKINNER, B. F. **Tecnologias de ensino**. Tradução: Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU. 1972. Título original: The technology of teaching.

TODOROV J. C. **A Psicologia como Estudo de Interações**. Brasília: Instituto Walden4, 2012. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/A\\_Psicologia\\_como\\_Estudo\\_de\\_Intera%C3%A7%C3%A3o/FQNtDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/A_Psicologia_como_Estudo_de_Intera%C3%A7%C3%A3o/FQNtDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover). Acesso em: 03 mar. 2021.

TODOROV J. C.; HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26, n. especial, p. 143-153. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a13v26ns.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

TODOROV J. C. O que não é e o que pode vir a ser comportamento. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 9, p. 74-78. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/2133/2436>. Acesso em: 23 mar. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual de Goiás. **O que é Pesquisa Bibliográfica.** Goiás: 2008. Disponível em:  
[http://www.ueg.br/noticia/36347\\_o\\_que\\_e\\_pesquisa\\_bibliografica](http://www.ueg.br/noticia/36347_o_que_e_pesquisa_bibliografica). Acesso em: 03 abr. 2021.