

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

GABRIELA MONTE PAVLOFF

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PERDAS AFETIVAS NA ADOLESCÊNCIA:
UM OLHAR DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SÃO PAULO – SP

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

GABRIELA MONTE PAVLOFF

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PERDAS AFETIVAS NA ADOLESCÊNCIA:
UM OLHAR DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para obtenção do Grau de Bacharel em Psicologia, no Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Marlise Aparecida Bassani

SÃO PAULO – SP

2025

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo da minha formação, pela paciência e constante incentivo.

Ao resto da minha família, especialmente minhas avós, ao meu avô e à minha tia-avó, por todo o carinho, exemplo e pelos valores que me transmitiram ao longo da vida.

Às minhas amigadas, que sempre estiveram ao meu lado, especialmente nos momentos de frustração.

À minha orientadora, Marlise, pela valiosa orientação, pelas trocas de ideias e pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

Aos professores do curso de Psicologia, que contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

PAVLOFF, Gabriela M. **Habilidades sociais educativas e perdas afetivas na adolescência: um olhar da Análise do Comportamento**. São Paulo, 2025. 53fl. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Psicologia. Faculdade de Ciências Humanas de da Saúde. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Marlise Aparecida Bassani

A adolescência é um período de intensas mudanças comportamentais, influenciadas por transformações filogenéticas, ontogenéticas e culturais, exigindo a ampliação do repertório comportamental do indivíduo para a melhora das interações. Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de perdas afetivas na adolescência sob a perspectiva da Análise do Comportamento, investigando as possíveis contribuições das Habilidades Sociais Educativas na superação dessas perdas — sejam elas relacionadas a pessoas, objetos, animais ou frustrações diante de metas de vida. A metodologia adotada foi uma pesquisa teórica por meio de revisão bibliográfica integrativa, permitindo discutir e refletir sobre as contribuições existentes e lacunas acadêmicas a respeito do tema. A estrutura do trabalho foi dividida em quatro capítulos: sentimentos na Análise do Comportamento, adolescência, luto e habilidades sociais. No capítulo sobre sentimentos, ressaltou-se a importância do autoconhecimento e do autocontrole, assim como a explicação comportamental do que são os sentimentos, especialmente o amor. Em adolescência, destacaram-se os desafios desse processo, o desenvolvimento dos repertórios necessários e a formação social e individual dos jovens. O capítulo de luto apontou a necessidade de reorganização das contingências, o contato com novos reforçadores para a superação e os processos comportamentais por trás do luto. Por fim, as Habilidades Sociais apresentam as visões de diferentes autores, estratégias para sua aquisição e sua importância. A discussão final evidencia que essas habilidades são ferramentas essenciais para suporte emocional e comportamental, destacando a importância de seu treinamento e do papel dos educadores nesse processo.

Palavras-chave: Adolescência. Sentimentos. Luto. Perdas. Habilidades Sociais. Análise do Comportamento.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 MÉTODO.....	10
3 SENTIMENTOS PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.....	11
3.1 Sentimentos: autoconhecimento e autocontrole.....	12
3.2 O amor.....	13
4 ADOLESCÊNCIA: OLHARES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	16
4.1 A construção do <i>self</i>	20
5. LUTO: AS PERDAS AFETIVAS.....	24
5.1 As 5 fases do luto na análise do comportamento.....	26
5.2 O luto nas relações amorosas.....	28
5.3 O processo de superação.....	31
6. HABILIDADES SOCIAIS.....	33
6.1 Assertividade.....	35
6.2 Treinamento de Habilidades Sociais (THS).....	36
6.3 Habilidades Sociais Educativas (HSE).....	38
7. DISCUSSÃO.....	42
8. CONCLUSÃO.....	49
9. REFERÊNCIAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento, a partir da proposta de Skinner (1991) propõe que os sentimentos são produtos das contingências às quais um indivíduo está exposto, podendo ser compreendidos como sensações corporais. Assim, o sentir pode ser entendido como a identificação de processos e condições do corpo que, apesar de serem eventos privados, podem ser relatados pelo indivíduo, tornando o comportamento observável por outros.

Os sentimentos, portanto, são relevantes no contexto das perdas, uma vez que são manifestações comuns nesse processo. As perdas afetivas — considerando como contexto ou situações de luto — não decorrem apenas da morte, embora este seja o evento mais associado ao tema. Além disso, essas perdas são particulares e dependem do repertório de contingências de cada indivíduo, não sendo possível generalizá-las. Também dependerá das variáveis dos três níveis de variação e seleção pelas consequências: filogenia, ontogenia e cultura.

No tributo a João Claudio Todorov, publicado na *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (2021), o luto é descrito por de-Farias et al., tanto como uma interrupção nas contingências recorrentes da vida de um indivíduo, quanto como um conjunto de privações e estímulos aversivos, sejam eles relacionados a alguém ou a um objeto. Ou seja, aquilo que foi perdido não gerará mais estímulos nem operações motivadoras no cotidiano de alguém. As respostas a essa ausência podem variar, manifestando-se, por exemplo, por meio do choro ou da lembrança.

O processo de luto, por si só, costuma ser conturbado na maioria dos casos, no entanto, ao se considerar a adolescência, é importante levar em conta as características comportamentais desse período. Para a Análise do Comportamento, a adolescência pode ser entendida como o ápice comportamental, marcado por momentos de intensas mudanças, pelo surgimento de novos comportamentos, contextos distintos, variações nas contingências de reforçamento, competição com práticas culturais relacionadas a comportamentos inadequados e uma ampliação do repertório comportamental.

No caso de perdas afetivas, se faz necessário que o indivíduo tenha ou adquira um repertório que lhe permita lidar com a situação e com as reações que a acompanham. Alvarenga (2016) destaca como o responder dos pais na infância influenciam os comportamentos socioemocionais na adolescência. A história de reforçamento de um indivíduo, a maior presença de controles antecedentes e os comportamentos em conformidade com regras sociais também são apontados como fatores que afetam as ações dos jovens. Assim, Alvarenga observa que os comportamentos emitidos por

adolescentes sofrem influência tanto das práticas parentais quanto da sensibilidade dos pais ao controle e contingências dos filhos.

Podem-se acrescentar as reflexões trazidas por Fogaça (2019) que relaciona o ápice comportamental às habilidades sociais (HS), considerando que estas funcionam como procedimentos que fortalecem e ampliam comportamentos sociais. Em adolescentes, que vivenciam esse período de intensas mudanças comportamentais, as habilidades sociais favorecem a variação nas interações reforçadoras, reduzindo dificuldades de relacionamento e sendo um suporte para as transformações dessa fase, além de diminuir a probabilidade de comportamentos de risco.

Segundo Del Prette (2008), as habilidades sociais constituem apenas uma das classes de comportamento que contribuem para as interações sociais e fazem parte do repertório dos indivíduos. Diferenciam-se de comportamentos antissociais, como manifestações agressivas — sejam verbais ou não verbais. Além disso, podem ter caráter educativo (as Habilidades Sociais Educativas-HSE), por meio do ensino a agentes sociais — como pais, professores e outros responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem — a fim de promover exemplos aplicáveis durante a educação e favorecer comportamentos que fortaleçam interações sociais positivas, prevenindo respostas indesejáveis, como agressões ou dificuldades de adaptação.

Por serem adquiridas ao longo da vida, as habilidades sociais variam entre os indivíduos e podem começar a serem aprendidas desde o nascimento. Assim, podem compor o repertório comportamental de maneira mais ampla ou restrita. No entanto, seu ensino durante a infância é essencial para prevenir comportamentos problemáticos, como rejeição social e práticas antissociais (Bandeira, 2009).

Xavier (2021), ao apresentar a perspectiva da Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) sobre consciência, coragem e amor como técnicas utilizadas no processo psicoterapêutico, enfatiza a importância da construção de uma relação intensiva e curativa entre paciente e psicólogo. São destacados como os déficits no funcionamento social influenciam o sofrimento do paciente, especialmente em relacionamentos amorosos, considerando aspectos como intimidade e comportamentos considerados problemáticos. Essas questões sobre o processo de sofrimento podem ser associadas à falta de algumas classes de habilidades sociais, que podem auxiliar o processo de sofrimento, de forma a reduzir comportamentos problemáticos e no desenvolvimento de novos repertórios de interação, seja em relações amorosas, familiares ou de amizade.

As habilidades sociais, portanto, desempenham um papel importante ao ampliar o repertório comportamental e facilitar a adaptação do indivíduo a diferentes contextos sociais. No caso do luto,

é fundamental avaliar as contingências envolvidas no processo para compreender de que forma as Habilidades Sociais Educativas (HSE) podem ser incorporadas à educação, promovendo maior bem-estar e oferecendo suporte a adolescentes para que lidem melhor com essas situações.

Considerando a Análise do Comportamento como referencial epistemológico da presente pesquisa, inicialmente buscou-se investigar o interesse em temas relacionados a eventos privados (como reações a perdas afetivas) na população adolescente. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar estudos sobre perdas afetivas na adolescência. Contudo, a pesquisa revelou uma escassez de trabalhos pertinentes, o que motivou uma mudança de enfoque, incluindo as habilidades sociais como recursos auxiliares no processo de perdas. Essa alteração possibilitou o acesso a um número maior de publicações e materiais relacionados ao tema central da pesquisa.

Dessa forma, o objetivo foi reformulado para analisar e refletir sobre contribuições bibliográficas na Análise do Comportamento sobre o processo de perdas afetivas durante a adolescência e investigar as possíveis contribuições das Habilidades Sociais Educativas (HSE) na superação dessas situações. Serão consideradas perdas relacionadas a pessoas, objetos, animais ou à interrupção no alcance de metas de vida, visto que o luto não se limita à morte, como apontado anteriormente.

Refletir sobre o papel das habilidades sociais no enfrentamento de perdas afetivas é de extrema importância, especialmente diante da lacuna existente na literatura sobre o tema. Além disso, a motivação pessoal da autora, que se interessa por temas como amor e superação em jovens, reforça a relevância de abordar esse tema sob a ótica da Análise do Comportamento — uma abordagem que, nesse contexto específico, ainda conta com poucos estudos.

Há também uma escassez de estudos que investiguem a saúde de adolescentes sob a abordagem em foco. A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) aponta que condições que afetam a saúde mental geralmente surgem durante a adolescência, por volta dos 14 anos, e que a falta de prevenção e tratamento pode levar à persistência desses quadros na vida adulta. Além de ser um dos fatores associados ao suicídio, a saúde mental está relacionada ao desenvolvimento de doenças e à ocorrência de lesões entre jovens de 10 a 19 anos (OPAS).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como um estado de bem-estar que, sustentado por condições fundamentais, permite ao indivíduo enfrentar desafios e contribuir com a comunidade a partir de suas habilidades pessoais. Nesse sentido, torna-se necessário compreender e apontar de que forma a superação de perdas afetivas pode ser favorecida, considerando que a

deterioração da saúde mental está cada vez mais evidente na sociedade atual, o que exige a busca por estratégias para enfrentar esse problema.

Em suma, os temas abordados nesta pesquisa — como luto, reações e sentimentos durante processos de perda, habilidades sociais educativas, conceitos da análise do comportamento e adolescência — inseridos no contexto da Análise do Comportamento, podem ser explorados e analisados para compreender melhor a problemática em questão, com o objetivo de refletir sobre a temática "*Habilidades sociais educativas como auxiliares nas perdas afetivas de adolescentes.*"

2. MÉTODO

O projeto tem como base teórica a abordagem da psicologia da Análise do Comportamento, e foi realizada uma pesquisa teórica, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa para contextualizar e analisar os estudos existentes. O levantamento bibliográfico inicial abordou as causas e efeitos das perdas afetivas e dos sentimentos, com maior ênfase no amor, o luto, as Habilidades Sociais Educativas e como estas podem ser utilizadas para auxiliar no processo de enfrentamento das perdas afetivas.

Considerando o público-alvo do projeto, foram escolhidos os adolescentes, e, conseqüentemente, o processo da adolescência. A partir de artigos recentes sobre os adolescentes, com o objetivo de levantar os assuntos mais pesquisados sobre o tema na Análise do Comportamento, foi contextualizado o foco da abordagem para essa fase da vida, estabelecendo articulações com as Habilidades Sociais Educativas e o luto.

Para a elaboração da proposta da pesquisa, diversas fontes bibliográficas foram utilizadas, incluindo artigos e estudos publicados, em sua maioria, pelos autores Hélio J. Guilhardi e Dell Prette. A Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva também foi uma importante fonte utilizada. Além disso, foram empregados livros de referência, como "Sobre o Behaviorismo", de Skinner, "Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais", de Vicente Caballo, "Terapia analítico-comportamental com adolescentes" e "Luto: Teoria e Intervenção em Análise do Comportamento". Todas as referências foram selecionadas para identificar os principais autores das temáticas abordadas.

Por fim, o propósito do projeto foi explorar o tema de forma a apontar e descrever os eventos descritos anteriormente sob a perspectiva da Análise do Comportamento.

3. SENTIMENTOS PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Lampreia (1996), mostra que para o behaviorismo e Skinner, a mente não física é negada, assim como o livre arbítrio dos indivíduos. Para Skinner, o comportamento de um indivíduo, assim como sua relação com o ambiente, são produtos das contingências de reforçamento. Dessa forma, tanto a consciência, quanto o relato de sentimentos e emoções, são ensinadas socialmente, sendo o sentir, uma resposta a estímulos. Além disso, os eventos privados, que são estímulos e respostas que só podem ser experienciados pelo próprio indivíduo, e essenciais para o relato de emoções e sentimentos, tem seu acesso restrito por outros a observação e relatos.

De acordo com Skinner (1991), os sentimentos são sensações corporais resultantes das contingências na vida de cada indivíduo, e suas denominações são ensinadas pela comunidade verbal. Segundo Skinner (1957), há quatro maneiras de relatar "sentimentos", sendo elas: acompanhamento público – que é observado e analisado por outros, resposta colateral – que é emitida em conjunto com uma resposta “principal”, propriedades comuns – estímulos públicos e privados que compartilham propriedades comuns, e redução de resposta – diminuição ou extinção de um comportamento.

De acordo com Skinner (1953), os sentimentos e emoções podem ser considerados efeitos sobre o comportamento, nos quais respostas reflexas serão eliciadas, uma alteração na função dos estímulos ocorrerá e haverá uma modificação dos operantes que, no passado, produziram estímulos que mudaram de função. Os sentimentos envolvem eventos privados, mas também há uma alteração na relação com o ambiente, em que ocorre uma transformação.

Como os sentimentos envolvem alterações tanto no responder quanto no ambiente, podem ser tratados como uma interação. O comportamento verbal é a maneira como o evento privado é experienciado, sendo o relato em si uma pista sobre o impacto das respostas, bem como sobre as contingências presentes e passadas que geram sentimentos. Sentimentos são produtos das interações entre sujeito e ambiente, sendo necessário analisar as contingências que lhes deram origem.

Dessa forma, para a Análise do Comportamento, os sentimentos não podem ser tratados como um estado interno: Assim, em vez de atribuir causas internas ao comportamento, como dizer que uma pessoa chora porque está triste, é mais correto afirmar que um indivíduo fica triste e chora porque um evento posto no ambiente proporcionou isso.

É possível, portanto, entender que os eventos privados e públicos são essenciais para compreender as causas dos sentimentos como produtos das contingências, especialmente ao

considerar a acessibilidade a eles. Os eventos públicos, que podem ser observados tanto pelo relato verbal do indivíduo quanto por demonstrações afetivas, como chorar por exemplo, têm grande importância, pois permitem o acesso às contingências, sua modificação e compreensão. Assim, torna-se possível que o indivíduo altere as contingências com o objetivo de gerar um repertório comportamental que analise regras, contribuindo não apenas para a expansão dos comportamentos, mas também para a melhoria da qualidade de vida.

Já os eventos privados podem ser observados e percebidos apenas pelo próprio indivíduo. Por isso, torna-se essencial ensinar os indivíduos a refinarem o relato verbal, mesmo que este não seja totalmente confiável. Relatar as coisas sentidas pelos indivíduos ocorre a partir da concordância entre eventos públicos e privados. Assim, quando surge uma questão sobre os comportamentos privados como, por exemplo, "o que você está sentindo?", a resposta descreve causas públicas. Além disso, comportamentos observáveis e públicos, como o chorar, podem preceder o relato verbal de instâncias privadas.

Skinner (1969) aponta que a contingência revela a relação entre o organismo e o ambiente sendo, portanto, uma ferramenta para a modificação do comportamento. Dessa maneira, o ambiente, que interfere diretamente em todos os comportamentos, é essencial para entender as causas e os efeitos dos sentimentos na vida cotidiana de um indivíduo.

O autor acrescenta que os esquemas de reforçamento podem ser associados aos sentimentos. As contingências presentes na vida de um indivíduo influenciam a probabilidade de um comportamento ocorrer, com o reforço recorrente mantendo certas respostas. Sem as consequências reforçadoras um comportamento provavelmente entrará em extinção. Com isso, certos sentimentos podem aparecer com mais ou menos recorrência, dependendo do histórico de contingências de reforçamento às quais a pessoa tenha sido exposta.

3.1 Sentimentos: autoconhecimento e autocontrole

A diferença entre relatos de sentimentos e os sentimentos em si é essencial ao se abordar sobre autoconhecimento. Como Skinner (1974) salienta, o sentimento é uma resposta a estímulos, enquanto seu relato é organizado pela comunidade, sendo um produto de contingências. Uma das funções da comunidade verbal pode ser entendida como geradora do que é chamado de conhecimento – ou seja, a compreensão de como estímulos em um ambiente mantêm dado comportamento do indivíduo.

Por ser de origem social, os eventos privados não têm importância para outros até se tornarem de interesse público. Para os indivíduos, no entanto, o autoconhecimento tem grande valor na transformação, controle e previsão do seu próprio comportamento.

A observação dos próprios comportamentos, a habilidade de descrever e relatar o que ocorre "dentro da pele" ajuda a analisar comportamentos passados, presentes ou futuros, e as condições que os afetam. O autoconhecimento é de extrema importância ao relatar e descrever os sentimentos — ou seja, os produtos de comportamentos — pois pode influenciar a superação e elaboração de perdas, independentemente das condições envolvidas.

O autocontrole também pode ser analisado como parte dos repertórios comportamentais, e é por ele que o indivíduo pode controlar as respostas emitidas no comportamento operante, facilitando o acesso a soluções que modifiquem a situação até que um repertório capaz de resolver o problema seja desenvolvido.

Diferente do indivíduo controlado por comportamentos biologicamente reforçados, ou seja, comportamentos da espécie, o indivíduo que exerce autocontrole e, portanto, altera ou mantém padrões comportamentais a partir de decisões por análise das regras e das contingências, é formado socialmente, gerando contingências reforçadoras ou menos aversivas para os outros.

Com isso, a capacidade de analisar as contingências a partir do autoconhecimento permite a aplicação de regras, com o sujeito sendo capaz de modificar significativamente o ambiente e responder às próprias condições corporais.

Assim, em vez de escolher reforçadores imediatos e punições postergadas, o sujeito passa a preferir reforçadores a longo prazo que não produzam aversivos, seja para ele próprio ou para os outros. A habilidade de autocontrole é de extrema importância ao se pensar em sentimentos que, por serem efeitos colaterais, podem ser evitados ou provocados dependendo da ação do indivíduo.

3.2 O amor

No caso do sentimento chamado de amor, essencial para se abordar perdas afetivas, Guilhardi (2017) descreve-o como uma integração e construção sócio verbal, mas não como um sentimento, sendo o amar um comportamento primitivo do ser humano. Apesar de diversos comportamentos serem confundidos com sentimentos e com o amor, ambos são repertórios aprendidos ao longo da vida do indivíduo. Alguns pré-requisitos para amar são apontados pelo autor, dado que certos

comportamentos, em déficit ou excesso, geram conflitos nas interações interpessoais, prejudicando assim o amor.

Primeiramente, o autor aponta os sentimentos/comportamentos de autoestima, que ocorrem necessariamente por duas classes de contingências de reforçamento que interagem, nas quais os reforços socioafetivos e sociais são produzidos por comportamentos ou se apresentam independentemente das contingências. Esses comportamentos necessitam de uma sociedade sócio verbal para ocorrerem.

Os comportamentos/sentimentos de autoconfiança, por sua vez, são produzidos pela interação de contingências de reforçamento positivo e aversivos. Nesses casos, comportamentos de fuga e esquiva são utilizados para evitar, remover ou minimizar reforços negativos e, juntamente com o repertório de reforçamento positivo, formam a autoconfiança.

Os sentimentos e comportamentos de responsabilidade são descritos por Guilhardi (2017) como a interação de duas classes de contingências de reforçamento produzidas por comportamentos desejados e indesejados, em que os desejados produzem reforçadores positivos e os indesejados, aversivos naturais. Assim, produzir comportamentos controlados para realizar tarefas, independentemente do gosto por elas, compõe o comportamento de responsabilidade.

Por fim, são apontados os comportamentos e sentimentos de tolerância à frustração, que não podem existir sem expor um indivíduo a condições aversivas, ocorrendo pela interação de atraso de estímulos reforçadores, aversivos moderados, reforçadores intermitentes e pela extinção. No processo de aprendizagem da frustração, na melhor das hipóteses, a inclusão de reforços sócioafetivos contingentes deve ser apresentada.

O autor continua o raciocínio, mostrando a diferença entre padrões de comportamentos sensoriais e sensíveis. O sensorial é caracterizado pelo controle de reforçadores imediatos, em que o indivíduo não se preocupa com as consequências de suas ações no outro, e as consequências aversivas a longo prazo não influenciam o comportamento. Por outro lado, nos padrões sensíveis, o indivíduo é controlado pelas consequências aversivas ou positivas de curto e médio-longo prazo, preocupando-se não apenas consigo mesmo, mas também com os outros. Ambos os padrões são formados a partir do histórico de vida e têm prevalências diferentes de comportamentos.

Sobre a maturidade, o autor aponta que pessoas vistas como maduras normalmente conseguem produzir reforços para si mesmas ou reduzir ou evitar os reforços negativos em situações necessárias, comportando-se sob controle das condições presentes no ambiente, e não pelas regras sociais, o que as difere das pessoas vistas como imaturas.

Um último comportamento envolvido no amor é o mito do diálogo. Nele, sem o equilíbrio entre o controle e o autocontrole dos envolvidos na relação, o diálogo não existe, e aspectos negativos, como opressão, submissão ou indiferença, irão se sobressair. Dessa forma, aprender a controlar comportamentos torna-se essencial, e se relaciona diretamente com a maturidade.

Por fim, após definir os comportamentos envolvidos no amor, os três níveis de seleção são considerados ao pensar nos sentimentos e comportamentos de amor. Nível filogenético, no qual a própria espécie influencia o comportamento, há imitação, acolhimento e diversos reforçamentos positivos e negativos que são apresentados sem a necessidade de serem aprendidos. O desejo erótico caracteriza esse nível, tornando-se algo essencial.

No nível ontogenético, em que o histórico de contingências de reforçamento molda indivíduos únicos, os comportamentos podem ser transformados. Cada indivíduo possui padrões comportamentais e sentimentos particulares, determinados pelos reforçadores positivos e negativos que são adquiridos. Os dois primeiros níveis interagem entre si, porém, sem o terceiro nível – cultural - o amor será egoísta, com o controle e o autocontrole disputando o tempo todo, gerando uma atmosfera aversiva, com apenas o desejo erótico diminuindo essa competição.

O nível cultural envolve comportamentos e sentimentos mantidos por grupos sociais, sendo necessário “olhar para o outro”. O que é reforçador ou aversivo para a sociedade é o mais importante. Esses comportamentos e sentimentos são mantidos e produzidos por condicionamento operante de natureza sócio verbal.

Todos os níveis são de extrema importância para a produção e prevalência do amor saudável e maduro. Assim, o amor pode ser entendido como leis do comportamento, sejam eles respondentes ou operantes, que regem a construção sócio verbal. Além disso, entender o amor na perspectiva da Análise do Comportamento é essencial ao se considerar o luto das relações amorosas e nas perdas afetivas.

4. ADOLESCÊNCIA: OLHARES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Brandão et al. (2022), apresentam a adolescência como um processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, no qual a forma de vivenciar o mundo se transforma, assim como a maneira de interagir. Esse período exige a ampliação do repertório comportamental, tornando-o cada vez mais complexo em comparação à infância. Além disso, a adolescência pode ser compreendida a partir das transformações filogenéticas, ontogenéticas e culturais.

As autoras ressaltam que, quanto ao nível filogenético, ocorrem mudanças corporais e neurobiológicas, incluindo o surgimento da maturação sexual e o início da puberdade. Também destacam que, embora a puberdade seja um fenômeno universal, a adolescência não é, pois, sua ocorrência depende da interação entre os três níveis de seleção. Essas alterações biológicas influenciam a intensidade das respostas emocionais e a forma como o indivíduo reage a eventos internos e externos.

No nível ontogenético, a adolescência é um período propício para a aquisição de novos repertórios, desde que haja estimulação adequada. Por isso, trata-se de uma fase de grandes transformações. As autoras também destacam que há uma necessidade intensa de desenvolver habilidades essenciais para a vida adulta. No entanto, esse período crítico pode tornar o adolescente mais vulnerável, pois tais habilidades não se desenvolvem na ausência de estímulos adequados ou na presença de eventos adversos. Por fim, apontam que, mesmo quando ocorrem de maneira típica e saudável, essas mudanças podem ser fontes de sofrimento.

No nível cultural, é apontado que a adolescência é uma construção que se consolidou ao longo da história. Banaco (2022), destaca diversos fatores históricos que ajudaram a delimitar a adolescência culturalmente. Entre eles, a transição da cultura ocidental, que deixou de empregar crianças em trabalhos manuais para priorizar a educação formal, a necessidade do trabalho dos filhos como complemento da renda familiar e as diferenças entre classes sociais. Além disso, a entrada tardia na vida adulta passou a ser definida pelo ingresso no mercado de trabalho. Essas contingências sociais (ou as chamadas práticas culturais) contribuem para certos sofrimentos vivenciados pelos adolescentes.

Banaco (2022) acrescenta que outro fator cultural que influencia a adolescência é o evitamento de experiências aversivas durante a infância. Muitos pais, com a intenção de proteger os filhos, concedem acesso a reforçadores naturais sem a exigência de respostas operantes, rompendo a relação

entre comportamento e consequência. Isso pode levar a um estado de saciação constante, caracterizado pela operação abolidora de comportamentos.

O evitamento da frustração também reduz a exposição das crianças à comparação e à competição. Além disso, a oferta de reforçadores secundários, como elogios, mesmo diante de desempenhos baixos, fortalece essa operação abolidora, resultando em menor motivação para o aprimoramento de habilidades.

Outro ponto relevante destacado pelo autor é que a liberdade de escolha, quando combinada com a insuficiência parental e a proteção excessiva contra consequências naturais, dificulta a formação de repertórios essenciais, como a resolução de problemas. Assim, ao chegarem à adolescência, indivíduos expostos a essa educação tendem a desenvolver sentimentos de inutilidade e incapacidade social.

Outro tópico mencionado por Banaco (2022) é a formação de cidadãos. Durante essa fase, um aspecto que chama a atenção é a autonomia, frequentemente confundida com preferência. Oferecer à criança pequenas preferências dentro da rotina não equivale a uma real tomada de decisão. Com o tempo, essas oportunidades aumentam, e, em determinada idade, a criança pode, de fato, escolher, geralmente dentro de regras previamente estabelecidas. Dessa forma, a autonomia é um comportamento de escolha, desenvolvido progressivamente como parte do processo de instalação do autocontrole.

Além do autocontrole, o controle verbal também é ensinado, resultando no comportamento de relatar, que se desenvolve graças ao reforço da correspondência entre o relato e o evento relatado. Ademais, são ensinados o controle financeiro e o seguimento de regras. No que diz respeito às regras, o adolescente entende que elas podem — e devem — ser testadas para obter reforçadores. Como consequência, a frequência e a intensidade de determinados comportamentos podem aumentar, manifestando-se, por exemplo, em birras ou ameaças.

Continua o autor que, a resistência à frustração, por sua vez, está relacionada à capacidade de esperar por reforçadores tardios, sem a obtenção imediata da recompensa — mais uma dimensão do autocontrole. Esses aspectos são fundamentais para a constituição de um cidadão, considerando sua convivência social.

O autor discute, no entanto, uma dificuldade dos pais em educar para a cidadania, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autoeficácia — ou seja, a capacidade de gerar reforçadores por meio do próprio comportamento e de ser socialmente relevante de maneira positiva. Por fim, Banaco aborda a maturidade sexual e os fatores que a permeiam na adolescência.

Sobre a sexualidade e a educação sexual na adolescência, Epaminondas e Florêncio (2022) ressaltam que, além de envolver identidade, papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução, a sexualidade deve ser ensinada na infância, pois faz parte dos comportamentos socialmente habilidosos. Além disso, na atualidade é necessário olhar não apenas para as diferenças presentes em termos de gênero e orientações sexuais, mas também para aspectos sociais e culturais.

Brandão et al. (2022) apontam que, no contexto atual, adolescentes vivenciam um prolongamento dessa fase da vida, além de uma grande exposição às tecnologias, fácil acesso à informação e a bens de consumo. Além disso, a construção da autonomia — que pode ou não se desenvolver por meio de um treino específico —, a retirada abrupta de suporte e a dificuldade dos adultos em compreender os adolescentes (o que pode gerar, por exemplo, resistência dos mais velhos com as novas culturas) representam desafios significativos nessa fase.

Já sobre os desafios da orientação de pais de adolescentes, Pereira e Regra (2022) apontam que os pais têm uma grande influência sobre a saúde mental dos adolescentes e podem gerar impactos que perduram até a vida adulta. Dessa forma, as autoras descrevem o programa parental (PQIF) e o Promove-Pais, que auxiliam cuidadores.

O PQIF é composto por vivências, treinos e discussões teóricas que, ao longo de oito encontros, ensinam princípios da aprendizagem, regras e limites, consequências para comportamentos adequados e inadequados, autoconhecimento e modelação, relacionamentos afetivos, envolvimento e reflexões sobre educação.

Já o Promove-Pais tem como finalidade o treinamento de habilidades sociais educativas e possui duração de 14 sessões. Durante os encontros, ocorrem discussões sobre tarefas de casa, treino do repertório previsto, avaliação das sessões e a utilização da análise funcional.

Embora os programas sejam realizados em grupos, as autoras destacam a importância de sua aplicação no contexto clínico. Elas descrevem o modelo colaborativo como uma estratégia de auxílio para os pais, na qual o terapeuta deve assumir seis papéis ao longo das sessões.

Assim como Thomaz e Neto (2022) argumentam que é papel dos cuidadores estabelecer condições para a ampliação dos repertórios comportamentais de autocontrole e auto-observação, Fogaça et al. (2022) destacam que os adolescentes aprendem a socializar por meio de modelos.

Fogaça et al. (2022) ainda consideram as habilidades sociais na adolescência, que, além de contribuírem para uma vida com boa qualidade, reduzem a instabilidade na obtenção de reforços —

por favorecerem a participação no ambiente social e, conseqüentemente, na produção de reforçadores – e demonstram equilíbrio em efeitos positivos tanto para o próprio indivíduo quanto para os outros.

As autoras destacam a empatia, uma das habilidades sociais, e argumentam que faz parte de uma classe de comportamentos que consiste em prever o comportamento de outros, sendo um pré-requisito da empatia a tomada de perspectiva para observar comportamentos, inferir comportamentos privados e prever ações, permitindo responder de acordo com o que o outro pensa e sente. Esse aspecto tem grande ligação com a construção de uma rede de apoio, a obtenção de reforçadores e o sucesso das interações sociais – ou seja, um bom relacionamento com pares.

Outro aspecto levantado por Fogaça et al. (2022) é o autocontrole, conquistado pela exposição e tolerância a sentimentos negativos. Como muitas escolhas estão ligadas a reforçadores imediatos, as habilidades de autocontrole permitem que o comportamento produza conseqüências de menor magnitude para si e mais favoráveis para os outros.

A assertividade, por sua vez, está relacionada à defesa dos próprios direitos, uma vez que, ao considerar a si mesmo e os outros, podem ser preferidas conseqüências de menor amplitude a médio e longo prazo ou até negativas em vez daquelas imediatas.

As autoras ainda apresentam a discussão de Tourinho e Marchezini-Cunha (2010) sobre a origem do comportamento assertivo e do autocontrole. Nessa discussão, fatores culturais são considerados para concluir que respostas assertivas são autocontroladas, pois são benéficas para o grupo e apresentam pouca ou nenhuma aversividade.

Sobre o relacionamento em grupo e o pertencimento, as autoras salientam que repertórios que envolvem desempenho social devem ser construídos para a obtenção de reforços positivos. Apontam que o sentimento de pertencimento – engajamento em atividades e a forma como o indivíduo é visto e respeitado – está relacionado à qualidade do reforçador social, assim como ao apoio, à amizade, ao senso de inclusão e à autoafirmação.

O pertencimento está vinculado à capacidade de estabelecer laços, sendo algo ensinado na infância e associado à resistência à frustração, à capacidade de adaptação e à menor incidência de comportamentos de risco.

Por fim, sobre questões acadêmicas, Lavaca (2022), ao discutir a escolaridade na adolescência, afirma que é necessário pensar na escola como um ambiente de socialização, e, por isso, ela não deve ser reduzida apenas aos estudos. Diversos comportamentos, como a autorregulação e a obtenção de habilidades sociais, podem ser desenvolvidos na escola, que tem grande influência na organização dos aspectos sociais, familiares e emocionais.

4.1 A construção do *self*

Thomaz e Neto (2022) analisam a questão “Quem sou eu?” sob a perspectiva da análise do comportamento, baseando seu raciocínio na visão skinneriana. Os autores discutem a construção do *self* e os processos comportamentais envolvidos nesse desenvolvimento. Considerando que, na adolescência, novas demandas, exigências e conflitos surgem — além de transformações físicas e do aumento da complexidade social —, argumentam que compreender os processos comportamentais é fundamental para a construção do *self*.

A constituição do eu é caracterizada na análise do comportamento a partir dos três níveis de seleção: filogenético, ontogenético e cultural. O nível cultural, abrange práticas do ambiente social, como interações com familiares e amigos, além da influência de organizações como as escolas.

Dessa forma, a história de um indivíduo se constitui à medida em que seus repertórios e discriminações se relacionam com ambientes externos e internos. Em outras palavras, ao interagir com o meio e vivenciar experiências únicas, o indivíduo forma seu repertório e desenvolve discriminações aprendidas por meio de processos de aprendizagem respondente e operante.

O *self*, que pode ser acessado apenas por meio de sentimentos e introspecção, acompanha os estados internos e as ações do indivíduo, sendo responsável por suas peculiaridades. A auto-observação desempenha um papel importante nesse processo, pois é por meio dela — e das contingências sociais que a mantêm — que a pessoa pode adquirir repertórios sobre si mesma e sobre os outros, contribuindo para a formação daquilo que chamamos de personalidade, que é ensinada e pública.

Um aspecto relevante a considerar é a seleção filogenética, que, por ser responsável pelas sensibilidades herdadas e pelos reflexos de uma pessoa, influencia a forma como o *self* se manifesta. Assim, as diferenças individuais nas reatividades a estímulos podem impactar os processos de condicionamento de cada pessoa.

Os autores concluem que, na adolescência, após um processo de condicionamento baseado tanto nas predisposições filogenéticas quanto na história individual, a personalidade se forma de modo a utilizar estratégias adaptativas nas interações sociais, caracterizando os comportamentos específicos de cada indivíduo.

Em resumo, as características fisiológicas impactam as interações de um indivíduo com o ambiente, pois a sensibilidade maior ou menor aos estímulos modula a forma como seu repertório se formará. Além disso, o reforçamento e a punição ao longo da vida contribuem para a formação do

que é chamado de personalidade. Indivíduos que experienciaram mais punições do que reforçamentos provavelmente apresentarão um perfil mais evitativo ou tímido, enquanto aqueles que tiveram mais reforçadores e menos punições tenderão a ser mais seguros ou confiantes.

Ademais, diversos repertórios podem coexistir, uma vez que diferentes contingências atuam em uma mesma pessoa. Um exemplo seria um adolescente que se comporta de maneiras distintas em diferentes ambientes – em casa e na escola – sendo mais reservado em um contexto e mais comunicativo em outro. Esses repertórios podem entrar em conflito ou ser harmônicos, dependendo das condições que os evocam.

Além disso, diferentes repertórios podem até mesmo exercer controle sobre outras respostas do indivíduo, de modo que um conjunto de respostas controle outro. Esse é um ponto importante pois, por meio do autocontrole, o desencadeamento de determinadas respostas pode ser útil para modificar o próprio comportamento, influenciando diretamente o que é chamado de autonomia dos indivíduos – como na resolução de problemas, por exemplo.

Outro ponto levantado por Thomaz e Neto (2022) é o autoconhecimento como elemento essencial para responder sob o controle de si mesmo, levando em consideração as variáveis culturais. Ao ensinar o autoconhecimento e repertórios verbais, a comunidade social possibilita que o indivíduo se torne mais consciente de si, sendo capaz de prever e controlar seu próprio comportamento. É importante ressaltar que o autoconhecimento pode até mesmo interagir com respostas de autocontrole e originá-las.

Os autores destacam que, ao conhecermos nosso corpo e nossas respostas em diferentes situações, somos mais propensos a modificá-las. Um exemplo fornecido é o de ir ao supermercado com fome, o que pode levar a comprar mais mercadorias do que o necessário. Dessa forma, ao se conhecer e se autocontrolar, o indivíduo pode optar por comer um lanche antes de ir ao supermercado ou até mesmo refletir sobre os itens que está colocando no carrinho. Os autores afirmam:

“Em termos conceituais, podemos dizer que o nosso corpo e comportamentos se tornam estimulações discriminativas para nossas respostas perceptivas e descritivas (verbais) devido as contingências sociais, como no exemplo anterior” (Thomaz e Neto, 2022, pág. 82)

Na adolescência, em que conflitos com as contingências de reforço imediato ou de longo prazo surgem, e a autonomia é altamente incentivada pelos cuidadores, um déficit no padrão comportamental de autoconhecimento e autocontrole pode causar desorganização e prejuízos. Ainda, pela comunidade ensinar ou inibir os repertórios dos adolescentes, é ensinado para os jovens como perceber tais comportamentos, por meio de punições, reforçamento, modelação e controle verbal.

Os autores acrescentam, mostrando que há uma peculiaridade no ensino de discriminações do que ocorre sob a pele e são estímulos apenas acessíveis ao próprio sujeito. Diferente de estímulos públicos, que podem ser reforçados adequadamente, os estímulos privados necessitam de uma atenção a indícios presentes – um exemplo apresentado pelos autores é o de uma criança caindo e ralando o joelho, assim após ver os eventos que ocorreram, o indício público (joelho ralado) e respostas correlatadas públicas, como o grito e o choro, são ensinados como um machucado.

Porém, pela complexidade de discriminar respostas privadas, um indivíduo que não foi reforçado corretamente – com pouca atenção ou dedicação – terá um repertório comprometido. No exemplo do joelho ralado, se os cuidadores em vez de cuidarem e ensinarem o que aconteceu, apenas afirmarem que não está doente e não foi nada, a criança, e tardiamente o adolescente, pode ter dificuldade de relatar, prever e analisar seu comportamento.

Assim, na adolescência, é comum haver dificuldades no autocontrole. Sem conseguir identificar estágios iniciais de emoções como dor, raiva e tristeza, por exemplo, o adolescente pode permanecer na situação até responder de uma maneira não adaptativa, possivelmente sendo punido logo depois.

Os autores resgatam a descrição de Kohlenberg e Tsai (1991) sobre a constituição do *self* na análise do comportamento. Eles afirmam que há três etapas de aprendizagem de discriminações que permitem o controle de estímulos privados, sendo elas: “(1) as percepções e descrições que fazemos sobre o mundo, (2) os controles abstratos que essas afirmações permitem e (3) uma segunda abstração com base na discriminação dos diferentes tipos de percepção que temos.” (p. 85).

Essas etapas ocorrem por meio de uma sequência de discriminações que se iniciam em grandes unidades funcionais e progressivamente se refinam para unidades menores e mais abstratas. Na primeira etapa, aprendemos a discriminar grandes unidades funcionais como, por exemplo, nomear objetos e eventos. Na segunda etapa, passamos a diferenciar as experiências sensoriais, como cheirar ou ver, ou seja, a discriminar o tipo de controle exercido pelo estímulo. Por fim, na terceira etapa, ocorre a implementação do “eu” como condição para as experiências, pois a discriminação passa a estar sob controle de estímulos privados.

A inconsistência na aprendizagem e no ensino dessas discriminações pode gerar diversos problemas, variando entre dificuldades de diferenciação, instabilidade, sensibilidade ou até mesmo transtornos de personalidade. No caso dos adolescentes, um exemplo dessas inconsistências ocorre na predominância do controle externo em vez de controle interno do *self*, o que pode levá-los a não se manterem fiéis às suas próprias opiniões e a sentirem-se inseguros.

Thomaz e Neto (2022), também abordam a relação entre o *self* e as relações simbólicas, destacando a influência das contingências sociais e verbais na construção da identidade. Em relação às relações simbólicas, afirmam que estas podem ser compreendidas como controles comportamentais que não dependem das semelhanças físicas entre estímulos.

Com base nos trabalhos de Skinner e Sidman, discutem como a equivalência de estímulos possibilita a formação de relações complexas entre palavras, imagens e significados. A aprendizagem dessas relações simbólicas ocorre por meio da bidirecionalidade e da expansão das redes de equivalência, contribuindo para a construção da noção de *self* na adolescência. Sugere-se que as interações sociais e verbais desempenham um papel fundamental na formação e organização do *self* ao longo do desenvolvimento.

5. LUTO: AS PERDAS AFETIVAS

O luto foi manifestado por indivíduos desde o início das civilizações, aparecendo em cerimônias aos mortos, em tipos de roupas que demonstram respeito, ou até mesmo por meio da arte, como criações de quadros, poemas e filmes que apresentam seu início, processo ou superação. Como um fator inevitável para aqueles que se relacionam, não somente com outros, mas também com o ambiente que os cerca, o luto – que não se refere apenas à morte de pessoas, mas sim à perda de algo que gerava conforto – precisa ser discutido para se pensar nas suas possibilidades de enfrentamento.

O significado da palavra "perda" pode ser entendido como privação de algo ou de alguém, dano sofrido e prejuízo. Assim, fica claro que o luto propriamente dito pode ser sofrido por variados motivos, como a morte de familiares, amigos ou animais, o fim de um relacionamento amoroso, a perda de um objeto, de atividade profissional ou até mesmo mudanças drásticas que geram a perda de reforçadores, como se desfazer de um apartamento, por exemplo.

Hoshino (2006) define a perda como uma reação (conjunto de respostas) estressante devido à mudança que ocorreu quando se perdeu, desencadeando diversas fases do luto, como alarme, reconhecimento e reorganização. Aponta que a perda e o vínculo (apego) que o indivíduo mantinha com o que foi perdido podem ser considerados uma condição antecedente, as respostas e reações à perda seriam comportamentos e, a consequência, o sofrimento e a tentativa de revinculação com o que foi perdido.

Além disso, aponta que a revinculação ou reatamento do vínculo com o que foi perdido ocorre como uma consequência do enfrentamento, gerando uma resistência no repertório comportamental de um indivíduo. Continua mostrando que, quando se tem o pesar da perda, ou seja, quando se sente a dor do que se perdeu, a resistência aparece como uma defesa contra o caráter aversivo do pesar.

Nesse mesmo sentido, Worden (2013) classifica o luto como uma tentativa de recuperar o que foi perdido e supõe que há influências biológicas para o restabelecimento do que gerava conforto. Além disso, aponta que, com os seres humanos, a cultura influencia esse processo e o modo como cada indivíduo lida com o luto, já que a tentativa de reencontro com o que foi perdido existe em muitas civilizações.

Juntamente a isso, Pitanga (2022) apresenta como os três níveis de seleção influenciam o processo de luto pela morte. No nível filogenético, a impossibilidade de reprodução (passar os genes) acontece; no ontogenético, as consequências de um determinado comportamento ficam inacessíveis

(pela interrupção das interações com o ambiente), enquanto, no nível cultural, aparecem os tipos de enfrentamento que a sociedade cria para lidar com as perdas.

Além disso, na homenagem a João Claudio Todorov (2021), é analisado que, ao se falar sobre luto, é necessário olhar não somente para eventos públicos e privados que ocorrem devido a uma perda, mas também para as crenças e interações que um indivíduo tem com a morte, sendo necessária uma análise que contemple as diversidades nas experiências. Assim, é mostrado que, no nível filogenético, uma resignificação deve ser feita, já que é a relação que um indivíduo mantém com os estímulos que se transforma, e não ele próprio.

No tributo, também é apresentado como a morte de pessoas famosas tem influência na vida das pessoas. Isso acontece porque elas podem sentir a presença da pessoa morta em sua vida, ter se sentido pertencentes a um grupo enquanto o famoso vivia ou até mesmo pela lembrança da própria morte.

Visto que o luto apresenta muitas formas e causas, é possível pensá-lo como a perda de reforçadores de um sujeito, que se tornaram inacessíveis por diversos motivos. O fim de interações comportamentais, impossibilitando um indivíduo de se relacionar com o meio, gera sensações corporais relacionadas à perda, que podem variar dependendo da frequência e do valor reforçador da consequência do que foi perdido, outros reforçadores existentes e a organização das contingências de reforço após a perda.

Nascimento (2015) mostra que a organização das contingências de reforço após a perda é essencial, onde um novo repertório comportamental terá que ser desenvolvido, assim como o evitamento de aversivos para um maior bem-estar do indivíduo. Aponta também que a forma como uma pessoa se enxerga influencia diretamente em como se comporta, podendo ou não apresentar contingências que contenham autoestima ou autoconfiança, o que, para as perdas afetivas e o processo de superação, é essencial.

Outro fator importante para se pensar nas perdas afetivas são as Agências de Controle. Segundo Pitanga (2022), os indivíduos que estão sob o controle de alguma agência se comportam de acordo com as regras dela, e, conseqüentemente, respondem ao luto com os valores ensinados por essas agências. Assim, ao se pensar no luto, deve-se levar em conta a família, escola, religião e até mesmo a política e a economia nas quais uma pessoa está inserida.

Juntamente a isso, no artigo de Eckert (2022), se fala sobre a morte de animais de estimação e a permissão do sofrimento que é concebida pela perda. Uma reflexão é feita, mostrando que, por mais que o indivíduo sofra com a perda do pet como se fosse uma pessoa significativa, a sociedade

não valida a comoção. Nesse sentido, por mais que um ambiente seguro e sem julgamentos fosse preciso para o manifesto de emoções e para a superação, isso não é algo que ocorre sem falhas.

O luto também pode ser interpretado dependendo da situação. Vilares (2022) salienta que uma morte pode funcionar como uma operação estabelecadora, por exemplo, aumentando a efetividade de consequências aversivas, o que pode gerar uma diminuição de respostas que causem essas consequências.

No entanto, no contexto da adolescência, a validação e a permissão do sofrimento nem sempre são garantidas. Quando se perde o primeiro amor, por exemplo, a sociedade tende a minimizar a dor, considerando-a uma experiência passageira, dada a falta de vivência. Isso pode ser refletido na ideia de que, por ainda não possuírem um repertório comportamental tão amplo, os jovens são vistos como imaturos para lidar com a perda. Porém, esse processo de superação também exige um ambiente seguro e permissivo, onde suas emoções podem ser expressas sem julgamentos, permitindo que se desenvolvam estratégias adequadas para o enfrentamento da perda, que são essenciais para o seu crescimento comportamental e para a ampliação de seu repertório adaptativo.

5.1 As 5 fases do luto na análise do comportamento

Na obra *Sobre a Morte e o Morrer*, de Elisabeth Kübler-Ross, foram formuladas as 5 fases do luto a partir de reações psíquicas de pacientes em estado terminal. Elas são: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Pensando nas fases inicialmente propostas por Kübler-Ross, Paula Grandi disserta sobre o luto a partir de uma interpretação analítico-comportamental, relacionando os comportamentos de perda com a extinção operante.

Durante a extinção operante, observam-se diversas alterações nas respostas de um sujeito, sendo elas: um aumento na frequência de respostas inicialmente, efeitos emocionais (alterações na forma e intensidade da resposta) e uma diminuição gradual e irregular na frequência das respostas.

Gimenez (2016) faz uma comparação entre as fases do luto e a extinção operante em sujeitos no laboratório.

Na negação, no início da extinção, o rato continua respondendo como se nada houvesse mudado; na raiva, o animal começa a morder a barra e partes da caixa; na negociação, o animal volta a pressionar a barra tentando obter os reforços; na depressão, o animal para de responder e se isola em um canto da caixa; na aceitação, finalmente o rato volta a andar e farejar livremente pela caixa como fazia antes de aprender a responder na barra. Os estágios intermediários podem ou não ocorrer, e sua duração varia de indivíduo para indivíduo. O importante é que, em ambos os casos, estamos descrevendo o processo de perda de uma fonte de reforçadores críticos. (Gimenez, 2016)

Com isso, é possível relacionar sua análise com o que foi apresentado por Paula, que mostra que a perda de reforçadores, independentemente do que foi perdido (como um carro roubado que fornecia acesso a reforçadores, a perda de um emprego ou a morte de alguém próximo), produz uma extinção operante. Ou seja, uma mudança no comportamento ocorrerá pela falta do reforço que antes era gerado por uma determinada resposta.

Dessa forma, a negação, que para Kübler-Ross seria uma reação à perda como uma forma de proteção à dor, seria, na extinção operante, um aumento na frequência de respostas, continuando a responder mesmo com a falta de reforçadores. Um exemplo seria continuar a procurar por um item roubado que não pode mais ser encontrado, já que, anteriormente, no histórico de contingências do indivíduo, a mesma resposta foi reforçada.

Já a raiva, por sua vez, que causa emoções como ressentimento, indignação, culpa e irritabilidade direcionadas a familiares, amigos ou até mesmo ao que foi perdido, seria descrita como efeitos emocionais. Esses efeitos alteram a forma e a intensidade da resposta, uma vez que o reforço não segue mais a resposta. No exemplo do item roubado, ao perceber que não se encontra mais onde foi deixado, reações como gritar ou chutar um item próximo podem ocorrer.

Os efeitos emocionais também se relacionam com a fase de barganha, onde há uma tentativa de negociar com a dor. Paula apresenta o costume de São Longuinho, onde o indivíduo faz promessas para encontrar o que foi perdido. Nessa fase, após um aumento na frequência de respostas, ocorre um período em que o comportamento é interrompido e questionamentos são feitos pelo indivíduo, embora em algum momento a resposta que antes gerava o reforço ainda seja emitida (com menor frequência).

A depressão, por sua vez, que se caracteriza como um sofrimento psíquico prolongado e intenso, é o declínio na frequência de respostas que não são mais reforçadas. Nesse estágio, em vez de procurar o item roubado, o indivíduo apenas pensa sobre como está triste pela perda, sem emitir respostas em relação aos reforçadores.

Além disso, aprender a viver com a perda, que é a última fase do luto, a aceitação, corresponde a uma grande diminuição de respostas, que voltam a ser emitidas na mesma frequência anterior ao reforçamento. Dessa forma, após passar por todos os estágios anteriores, o indivíduo que foi roubado finalmente vai até a polícia, por exemplo.

Por fim, Grandi pontua que, por mais que a extinção operante ocorra quando uma perda acontece, comportamentos que no passado foram muito reforçados são difíceis de extinguir, sendo possível refletir também sobre seu valor reforçador para o indivíduo e outras fontes de prazer, já que esses aspectos influenciam o processo de superação. Ademais, Vilares (2022) ressalta que, para uma

análise completa das contingências, outros fatores, além das respostas à dor da perda, devem ser levados em conta, como operações motivadoras, estímulos discriminativos e consequências envolvidas no processo de luto.

5.2 O luto nas relações amorosas

Como definido anteriormente, o amor, para a análise do comportamento, consiste em reforçamentos mútuos de comportamentos entre indivíduos. Esses reforços, por regerem a construção socioverbal, podem ser considerados saudáveis ou não, dependendo dos diversos comportamentos/sentimentos que o tornam maduro.

Os indivíduos podem se comportar de maneira positiva ou negativa, reforçando o outro e, conseqüentemente, a si mesmos. Quando se pensa nas perdas em relacionamentos amorosos, o amor está diretamente envolvido, já que indivíduos que se relacionam estão expostos aos seus efeitos.

Nery (2022) salienta que relacionamentos amorosos se diferem de outros tipos de amor, pois, por possuírem várias formas e arranjos, serão caracterizados por controles diferentes. Assim, em seu artigo, faz uma comparação dos diferentes tipos de luto presentes em relacionamentos amorosos e os aspectos que os caracterizam.

Um primeiro ponto discutido são os reforços positivos em uma relação, que podem ser, por exemplo, o contato afetivo/físico, ou a companhia e atenção do outro. Já os reforços negativos podem ser a pressão social, críticas por estar sozinho, a diminuição da responsabilidade que é dividida ao estar em um relacionamento, e o uso do amor como escapatória de aversivos que já estavam presentes anteriormente. Nery também aponta contingências de punição presentes em relacionamentos, como a violência, brigas, ciúmes, mais obrigações, perda de autonomia, risco de perda por rompimento ou até mesmo a morte.

Assim, ao mostrar que relacionamentos estão diretamente ligados com o luto, considera que as perdas podem ocorrer por inúmeras possibilidades, como morte, violência, rompimentos ou expectativas não cumpridas.

Nery começa a discorrer sobre os diferentes tipos de luto em um relacionamento amoroso, falando sobre o adoecimento e a morte. Nesse tópico, aponta que causam diversos comportamentos, como, por exemplo, deixar de fazer algo que antes seria reforçador e, com isso, focar em emitir comportamentos que serão benéficos para o indivíduo em dificuldade, por mais que esse comportamento não tenha valor reforçador para um ou mais indivíduos na relação.

Além disso, o luto antecipatório gerado por doenças ou risco de morte também é caracterizado por operações motivadoras, como, por exemplo, uma pessoa que está perto da morte pode querer cumprir um último desejo de viajar pelo mundo, mudando assim o valor reforçador de determinadas atividades.

Oliveira (2021) fala sobre a elaboração em casos de luto antecipatório. É apontado que a sociedade moderna exige um indivíduo mais focado em eventos privados, que, por consequência, tem um estranhamento em relação às emoções e sentimentos de outros. Ademais, mostra como há duas possibilidades de resolução para a perda que ainda irá ocorrer: aceitação ou intensificação do luto.

Com isso, é importante realçar que a extinção operante faz parte do luto antecipatório, em que os indivíduos passam pelas 5 fases do luto. Porém, é possível uma adaptação da ocorrência, permitindo tempo para todos os envolvidos se prepararem para a perda.

Por fim, diante da possibilidade inevitável da morte, aponta que tanto os que serão perdidos quanto aqueles que vão perder precisam não somente aceitar o que acontecerá, mas também identificar sentimentos e emoções, reorganizando suas vidas. Isso gerará uma mudança significativa e duradoura nos comportamentos e emoções.

Nery reflete sobre o luto dos ideais românticos, trazendo uma reflexão acerca de padrões e modelos do amor que estão disponíveis na mídia e são valorizados no mundo contemporâneo. Esses modelos, em sua maioria, são sem conflitos, eternos, heterossexuais, monogâmicos, etc., criando assim uma imagem irreal e idealizada do amor.

Aponta que, pela influência da mídia, um indivíduo pode se sentir frustrado por não se encaixar nesse padrão (influenciado pela emissão de regras), gerando comportamentos disfuncionais para sua realidade. Por mais que isso possa ajudar na formulação de um repertório comportamental, em sua maioria, serão pouco adaptativos e com baixa sensibilidade às contingências, tornando mais fácil para o indivíduo sofrer a perda de algo que nunca teve.

Outro aspecto considerado por Nery são as relações amorosas e a perda de autonomia, mesmo quando se referem a relacionamentos saudáveis e maduros. Um fator envolvido no processo é a perda de reforçadores presentes na vida de solteiro. Assim, é necessário preservar a individualidade dentro das relações, encontrando um equilíbrio entre a intimidade com o outro e a preservação da autonomia, a fim de evitar brigas e discussões, por exemplo.

Nesse mesmo sentido, aponta que relacionamentos monogâmicos estão mais propensos a gerar sensações de insegurança e perda de autonomia, já que, no mundo atual, há uma infinidade de

opções e possibilidades de não apenas conhecer novas pessoas, mas também viver com uma insatisfação constante.

Juntamente a isso, discorre sobre como, em relacionamentos tóxicos, que são altamente marcados pela cultura e questões de gênero, o luto se expressa de diversas formas. Nery pontua:

"descrição de uma mulher de meia-idade sobre a relação com o ex-marido: 'Cada dia que eu acordava ao lado dele, morria um pouco. A cada vez que ele me criticava ou xingava, que me obrigava a fazer sexo quando eu não tinha vontade, que me comparava a outras mulheres, eu sabia menos de mim, eu me amava menos. Estava morrendo aos poucos, fui apagando. Minha vida perdeu completamente o sentido, o colorido. Eu não via saída. Nem pelas minhas filhas eu queria continuar aqui'." (Nery, 2022, p. 281)

Mostra, assim, que as perdas nesse tipo de caso podem ser simbólicas, onde a própria pessoa se perde na experiência, ou até mesmo gerar um risco de morte iminente, dependendo da situação.

Ao pensar na transformação que ocorre com a chegada dos filhos em uma união, a autora mostra que uma reorganização é necessária, o que muitas vezes gera não somente a perda de reforçadores, mas também grande estresse, especialmente para as mulheres.

Em contrapartida, a infidelidade, por sua vez, garante àquele que trai a possibilidade de acesso a novos reforçadores, que não estavam presentes no relacionamento, como a variabilidade, por exemplo, nos relacionamentos monogâmicos. Ao mesmo tempo, a morte da relação pode ocorrer pela quebra do "contrato" conjugal, gerando sensações de perda.

Por envolverem diversos tipos de reforços e aversivos, as relações muitas vezes se tornam complicadas, e em alguns casos, acabam. Nery salienta que, por precisar de reparos e cuidados, o amor, efêmero e intenso, idealizado pelas mídias, está cada vez mais acabando mais rapidamente. Ademais, pontua que os relacionamentos e término podem, por vezes, ser comparados à dor de uma morte, onde, por mais que não aconteça de fato, se refere ao fim de um ciclo.

Além dos reforçadores perdidos com o término, também devem ser consideradas a quebra de planos e sonhos que estavam presentes no relacionamento, onde os afetados deverão voltar a ser solteiros.

Por fim, aponta um último tipo de luto causado pela falta de um relacionamento para aqueles que o desejam. Argumenta que, pela sociedade, relacionamentos são vistos como desejáveis, especialmente para mulheres, sendo nesses casos um reforçador condicionado de alta magnitude. Ademais, a aversividade faz parte desse aspecto, já que estar solteiro é algo socialmente punido.

5.3 O processo de superação

Como já definido, o luto não tem uma única aparência, variando de acordo com a história de vida de cada indivíduo. No entanto, existem aspectos mais marcantes e repetitivos entre os casos, como a perda de reforçadores, o contato com aversivos e a influência da cultura. Em suma, é possível identificar alguns aspectos de superação que são comuns entre as perdas afetivas.

Tendo em vista que mudanças ambientais irão ocorrer quando se perde algo, o controle e a organização das contingências (novas ou não) tornam-se essenciais. Vilares (2022) pontua que a aquisição de novos papéis sociais pode aumentar o sofrimento de um indivíduo, uma vez que respostas de ansiedade podem ser eliciadas, além do sofrimento já existente.

O autor ainda ressalta que se torna fundamental planejar as contingências a partir do novo ambiente, assim como o desenvolvimento de novos repertórios, para promover a melhora e a superação da dor da perda. Vilares também demarca que a esquiva generalizada pode ocorrer a partir da supressão comportamental (redução do repertório comportamental a fim de evitar aversivos internos), onde uma pessoa se afastará de elementos que possam, de alguma forma, gerar dor, mas que seriam essenciais para a superação, como planejar a vida sem aquilo que foi perdido.

Pinheiro (2022) comenta sobre as tarefas de superação propostas por Worden na análise do comportamento. Ele mostra que a aceitação da nova realidade pode evitar repertórios verbais como a descrença, por exemplo, o que, por meio da esquiva, teria como consequência o reforçamento negativo.

O autor também aponta que outro aspecto comum é a esquiva por meio de relatos verbais, que são socialmente associados ao negativo (falar mal de uma pessoa falecida, por exemplo), o que pode evoluir para uma negação da perda, gerando consequências graves.

Dessa forma, para superar a dor do luto, seria necessária uma postura ativa, onde, em vez de se esquivar da dor, entrar em contato com os aversivos é importante, para que, ao desenvolver comportamentos mais adaptativos, novos reforçadores possam ser gerados (Vilares, 2022).

Além disso, o autor comenta sobre a reorganização do ambiente para se ajustar ao mundo sem aquilo que foi perdido, o que pode gerar respostas de ansiedade, mas é algo primordial para encontrar novos reforçadores ao se expor às contingências. Respostas para acessar reforçadores, modelos comportamentais disponibilizados e as próprias habilidades sociais podem ser consideradas no processo de superação.

Pinheiro ainda destaca que o processo de aceitação não é apenas verbal e cognitivo, mas também emocional. Ao se expor às aversividades presentes na perda e na vida em geral, é possível alcançar a aceitação emocional. A mesma lógica se aplica ao processo de lidar com a dor do luto.

Já para se ajustar ao mundo sem o que foi perdido, o autor ressalta que é necessário um ajuste nos papéis que estavam relacionados à perda, variando o repertório comportamental para manejar as situações que surgem. Ele conclui seu raciocínio salientando que, ao encontrar uma conexão duradoura com o que foi perdido, o indivíduo apenas modificará seu comportamento em relação ao que perdeu. No mesmo sentido, Vilares estabelece que, ao aceitar a perda e encontrar uma conexão com o que foi perdido em sua "nova" vida, é possível criar uma sabedoria pessoal, na qual, além de estabelecer regras para seguir, são vivenciadas a finitude e a saudade.

Por fim, é importante refletir não apenas sobre o valor reforçador que aquilo que foi perdido exercia sobre o indivíduo, mas também se ele tinha acesso a outros reforçadores ou se, junto com a perda, perdeu todas as fontes de satisfação que possuía.

6. HABILIDADES SOCIAIS

As habilidades sociais (HS) podem, ou não, estar no repertório de um indivíduo, sendo uma classe de comportamentos que facilita as interações sociais. Elas envolvem diversas classes e subclasses de comportamentos, teorias e posicionamentos de diferentes autores. Contudo, neste trabalho, serão adotadas as concepções propostas por Caballo (2006, 1986), bem como as possibilidades de treinamento sugeridas por outros autores.

Bolsoni-Silva (2010) aponta que Dell Prette e Dell Prette (1999) organizaram as HS em diferentes classes, sendo elas: classes de comunicação, como, por exemplo, interagir a perguntas ou elogiar; a classe de civilidade, que corresponde a pedir por favor ou agradecer; a classe assertiva de enfrentamento, em que manifestar opiniões, fazer, estabelecer relacionamentos e lidar com críticas ocorrem; a classe empática, na qual refletir sobre sentimentos ou expressar apoio pode acontecer; a classe de trabalho, para resolver problemas, coordenar grupos, mediar conflitos; habilidades sociais educativas; entre outras; e, por fim, a classe de expressão de sentimentos positivos, que corresponderia a cultivar o amor, fazer amizades etc.

Para Caballo (2006), ao se considerar as HS, há algumas exigências a serem observadas, como a cultura, padrões de comunicação, idade, educação, classe social, além do repertório e das condições próprias de cada indivíduo. Dessa forma, uma resposta competente — ou seja, favorável ao indivíduo — é aquela considerada apropriada dependendo da situação. Além disso, diferentes respostas podem demonstrar o mesmo grau de competência em habilidades sociais, e não há uma resposta universal para uma situação específica.

O autor ressalta que alguns autores consideram necessário analisar a eficácia da função de uma resposta na situação, ou seja, observar as consequências presentes. São definidos três tipos básicos de consequências, a saber: (a) eficácia nos objetivos; (b) eficácia nas relações; e (c) respeito próprio. Com isso, pode surgir uma competição entre essas consequências, na qual o indivíduo precisará escolher entre os três tipos. Por exemplo, uma pessoa pode ignorar a eficácia do objetivo (como trocar um item quebrado) a fim de manter a eficácia das relações (manter um bom relacionamento com quem vendeu o item).

Assim, Caballo (2006) define as habilidades sociais considerando não somente o conteúdo (expressão de comportamentos, como sentimentos), mas também as consequências (reforçadores):

“(...) o comportamento socialmente hábil é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas

imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas” (Caballo, 2006, p. 6)

No modelo comportamental de HS, é necessário que um indivíduo apresente a capacidade de resposta, que consiste em um conjunto de habilidades específicas identificáveis, em que a probabilidade de ocorrência está determinada por variáveis e fatores ambientais (Caballo, 2006).

Além disso, o autor pontua fatores que influenciam a aquisição e o desenvolvimento das HS, como a modelação do comportamento, que ocorre quando crianças veem seus pais se comportando com outros, por exemplo, e usam a situação como um modelo a ser seguido. As respostas sociais reforçadas ou punidas também têm grande ligação com o desenvolvimento do repertório comportamental dos indivíduos e, conseqüentemente, com a aquisição de HS.

Segundo o mesmo autor, outros dois fatores importantes para a aquisição e o desenvolvimento de HS são a oportunidade de praticar os comportamentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Ainda, é apontado que, especialmente na adolescência, todos os aspectos citados acima têm uma forte ligação com os pais, que podem ou não facilitar o desenvolvimento das HS.

Caballo (2006) aponta que tanto a conduta verbal quanto a não verbal são elementos básicos das HS, sendo a conduta não verbal inevitável quando o contato humano ocorre, com várias funções, como substituir a linguagem verbal ou até regular interações. Considera-se que os elementos não verbais são fundamentais e, em contextos sociais, podem ser mais importantes do que as palavras usadas. Um exemplo de conduta não verbal das HS seria a postura de uma pessoa durante uma conversa.

Quanto aos componentes verbais, o autor afirma que o papel desempenhado por um indivíduo será um fator determinante, em que categorias, temas e quantidades de falas variam conforme a situação. Nas condutas verbais, também são apontados quatro elementos que diferenciam pessoas hábeis das não hábeis: (a) menor variabilidade de temas, (b) menor interesse pelo outro, (c) maior interesse por si mesmo e (d) excessiva auto-revelação emocional (Caballo, 2006, p. 69). Ademais, o ambiente interfere nos componentes verbais, no sentido de gerar interações e estímulos ao indivíduo.

Em relação aos componentes cognitivos, é apontado que o ambiente influencia o comportamento de uma pessoa e que ela pode interagir de forma ativa para transformá-lo. O selecionamento de estímulos, acontecimentos e decisões, assim como a forma como os aspectos são percebidos, é de extrema importância. Os componentes cognitivos seriam, então, a percepção de um indivíduo sobre uma situação, que também inclui o autoconhecimento, e podem ser afetados por fatores como idade, sexo e cultura.

Ainda sobre os componentes cognitivos, Caballo aponta as expectativas como um fator importante. As expectativas seriam predições sobre as consequências comportamentais, que podem guiar a escolha de um indivíduo em uma situação específica. Dessa forma, se, em um repertório comportamental, uma pessoa não possuir comportamentos variados e adaptáveis, muito provavelmente irá depender de expectativas e comportamentos prévios para se comportar.

Pelos componentes disponibilizarem acesso ao ambiente social e, conseqüentemente, aos reforçadores, eles são fundamentais para serem desenvolvidos a fim de gerar maior conforto na vida de uma pessoa.

Vale ressaltar que a perspectiva de Caballo sobre as habilidades sociais e a importância dos fatores cognitivos no desenvolvimento e na prática dessas habilidades não se alinha completamente com a perspectiva behaviorista de Skinner (2007). Skinner, ao contrário, coloca maior ênfase nas contingências ambientais e nos reforçadores que moldam o comportamento de forma mais direta e observável, sem a necessidade de recorrer a processos cognitivos internos, como as expectativas e a autopercepção. Para Skinner, o comportamento é uma resposta ao ambiente, e é através da manipulação de reforçadores e punições que se molda o repertório comportamental, sem depender de um processo cognitivo prévio. Nesse sentido, enquanto Caballo sublinha a importância das expectativas e percepções cognitivas, Skinner enfatiza a importância das consequências ambientais como fatores determinantes do comportamento.

Já nas diferenças entre indivíduos hábeis e não hábeis, Caballo (2006) aponta que são notadas diversas características, como a assertividade e a ansiedade, por exemplo, variando na frequência e adequação frente a uma situação, demonstrando um conjunto mais ou menos adequado de componentes comportamentais. A seguir, iremos focar mais diretamente estas características que diferenciam pessoas hábeis de não hábeis socialmente.

6.1 Assertividade

Ao definir comportamentos hábeis e não hábeis, vários autores destacam a assertividade, sua ausência e a emissão de comportamentos agressivos como aspectos que podem influenciar a percepção sobre uma pessoa e seu repertório comportamental. Bolsoni-Silva, em sua revisão, define a assertividade e a não assertividade da seguinte maneira:

“Assim assertividade seria o processo pelo qual o indivíduo (emissor) expressa, de forma adequada, seus sentimentos e pensamentos, ou seja, utilizando entonação, latência e fluência de fala apropriadas, ouvindo o receptor para, então, responder de maneira a atingir seus objetivos sem prejudicar as relações futuras com este (Alberti

& Emmons, 1978; Caballo, 1987). No caso, a expressão de sentimentos negativos e a defesa dos próprios direitos” (Bolsoni-Silva, 2010, p. 333).

A não assertividade, por sua vez, seria a falta de expressão de sentimentos e pensamentos pelo emissor, que age contra sua vontade para preservar a relação com o receptor, sendo, assim, explorado e prejudicado. Quanto aos comportamentos agressivos, Bolsoni-Silva (2010) aponta que, embora possam ajudar o indivíduo a atingir seus objetivos, ao gerar coerção sobre os outros, acabam desvalorizando-os como pessoas.

Na literatura contemporânea, além de evitar comportamentos de risco e ter acesso a reforçadores, as habilidades sociais também são apontadas como a capacidade de não apenas ser assertivo, mas também de expor comportamentos negativos e defender os próprios direitos, sendo habilidoso e assertivo (Bolsoni-Silva).

A assertividade, segundo Caballo (2006) seria a expressão manifesta e sem coerção do comportamento em relação ao outro, enquanto a não assertividade seria a falta de expressão sem coerção. Além disso, define que comportamentos agressivos são manifestações de comportamentos com coerção presentes, podendo também se tratar de uma agressão passiva, ou seja, uma expressão indireta que acaba coagindo o outro.

Portanto, a assertividade nas habilidades sociais não seria apenas a produção de comportamentos desejáveis, mas sim o comportamento social adequado, que envolve a expressão de sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, desejos, resolução de problemas e preparação para o futuro, tudo isso sem gerar danos ao outro.

6.2 Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

Bolsoni-Silva (2010) descreve as Habilidades Sociais como o desenvolvimento de um repertório que, uma vez desenvolvido, auxilia o indivíduo a reduzir comportamentos prejudiciais e a fornecer acesso a reforçadores. Continua, ressaltando que o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) começou a ser promovido inicialmente para o desenvolvimento da expressividade verbal e facial, e, posteriormente, para possibilitar a intervenção e defesa de sentimentos negativos (assertividade). Juntamente com isso, a inclusão da expressão de sentimentos positivos também passou a ser abordada.

“O movimento do THS teria sido iniciado por Salter (1949), retomando os achados de Pavlov acerca do reflexo condicionado, o que lhe permitiu promover técnicas para aumentar a expressividade verbal e facial. Wolpe (1958) ampliou e especificou o repertório de HS [Habilidades Sociais] identificando a possibilidade de avaliar e

intervir em comportamentos envolvidos na expressão de sentimentos negativos e na defesa dos próprios direitos, o que denominou de assertividade. Lazarus (1977) trabalhou com Wolpe e criticou a ênfase exagerada na expressão de sentimentos negativos e propôs, então, a inclusão da expressão de sentimentos positivos (Del Prette & Del Prette, 1999).” (Bolsoni-Silva, 2010, p. 332)

Aponta-se que, no cenário atual, há uma ligação entre as habilidades sociais e atitudes, sentimentos e desejos, permitindo a resolução de problemas, tanto imediatos quanto futuros. O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode ser aplicado em diversos cenários, sendo a clínica o mais comumente utilizado pela psicologia, seja como técnica principal ou como auxílio em outros procedimentos (Caballo, 2006). Sua função é proporcionar ao indivíduo a habilidade de agir ativamente em sua vida, mantendo relações e comportamentos mais satisfatórios para obter satisfação interpessoal. O autor discute as técnicas mais utilizadas e eficazes para melhorar a qualidade de vida e a competência interpessoal.

Alguns fatores que influenciam a atuação inadequada de comportamentos em situações sociais incluem: falta de respostas hábeis no repertório comportamental; ansiedade condicionada; pensamentos negativos ou temor das consequências do comportamento; incapacidade de discriminar situações adequadamente; e obstáculos ambientais.

O THS envolve quatro elementos estruturados com o objetivo de desenvolver comportamentos hábeis nos indivíduos. O primeiro é o ensino de comportamentos específicos, integrados ao repertório da pessoa. Esses comportamentos podem ser ensinados com técnicas comportamentais, como modelagem, reforçamento, retroalimentação (feedback), entre outros. A segunda técnica é a redução da ansiedade, em que um comportamento considerado adaptativo é ensinado para substituir a resposta ansiosa em determinada situação. A terceira técnica é a reestruturação cognitiva, que, ao promover novos comportamentos, transforma as cognições, valores, crenças e atitudes de um indivíduo, geralmente a longo prazo. Por fim, a quarta técnica é o treinamento de resolução de problemas, em que o indivíduo aprende a perceber o ambiente e responder corretamente a determinadas situações, maximizando a probabilidade de atingir um objetivo específico.

A modelação é apontada por Caballo (2006) como uma das técnicas eficazes no ensino das HS. Ao expor um modelo a um indivíduo que demonstre um comportamento específico, é possível gerar aprendizagem pela observação, incluindo componentes não verbais que podem ser imitados. Também é destacado que o tempo de exposição ao modelo influencia na aprendizagem do comportamento, com resultados mais positivos quando a exposição é prolongada, além de ser importante que o comportamento ou consequência seja desejável para a pessoa. Caballo (2006)

ênfatiza que os indivíduos não devem depender exclusivamente do modelo apresentado, interpretando a situação como a única correta, mas como uma forma de lidar com algo específico.

Outro aspecto fundamental apontado por Caballo para o ensino de HS é o reforço, utilizado tanto para adquirir novos comportamentos quanto para aumentar a frequência de comportamentos adaptativos. O reforço está frequentemente relacionado à retroalimentação, pois, ao oferecer feedback, o reforçamento ocorre para o indivíduo (Caballo, 2006).

Considerando que o THS ocorre principalmente na clínica, é importante pensar também na generalização, ou seja, no comportamento que ocorre em diferentes situações não treinadas. Caballo (2006) discute aspectos essenciais para promover essa generalização: o ensino de habilidades com soluções válidas e variadas, a consideração das pessoas com quem o indivíduo convive e o treinamento dessas pessoas para que o reforçamento ocorra em diferentes situações. O treinamento em locais variados também pode favorecer a generalização do tratamento, pela seleção aleatória de estímulos e condições. O treino de discriminação, que envolve perceber os sinais para responder adequadamente em uma situação, é visto como um reforçador. Por fim, é abordado o treino de autocontrole, no qual o indivíduo aprende a auto-observar seu comportamento e produzir as consequências desejadas.

6.3 Habilidades Sociais Educativas (HSE)

Bolsoni-Silva (2010) sinaliza que interações específicas entre pais e filhos mais comumente revelam habilidades sociais que envolvem comunicação, enfrentamento e expressividade, além de ensinar regras e limites, cumprimento de promessas, identificação e pedido de desculpas por erros. São apontadas, ainda, algumas habilidades sociais necessárias para crianças, como as acadêmicas, de autocontrole, relacionamento com pares, de ajustamento e habilidades assertivas (Bolsoni-Silva, 2010). Essas habilidades são essenciais, pois o seguimento de regras, a autonomia, o controle do humor, a resolução de problemas e outros comportamentos, que podem ser ensinados na infância, influenciam o restante da vida.

Bolsoni-Silva também destaca que essas habilidades foram identificadas com mais frequência em crianças que não apresentam problemas de comportamento e que são avaliadas como socialmente habilidosas por seus professores. Os fatores destacados nesse caso foram sociais, como expressar sentimentos, fazer amigos, entre outros, mostrando iniciativa (como, por exemplo, expressar opiniões

e prestar ajuda) e buscando suporte (procurando atenção, fazendo pedidos e perguntas) (Bolsoni-Silva, 2010).

Com isso, Dell Prette (2008) caracteriza os comportamentos sociais como classes de comportamentos agrupados, como anti-sociais ou de habilidades sociais, podendo ser verbais ou não verbais. Essas diferentes classes de comportamentos podem estar ou não no repertório comportamental, e contribuem para a qualidade e efetividade das interações com outros (Dell Prette, 2008).

Além disso, as habilidades sociais possuem especificidade situacional-cultural, ou seja, os comportamentos contribuem para a competência social em contextos situacionais ou culturais. Dell Prette (2008) propõe as habilidades sociais educativas (HSE), que se apresentam como classes e subclasses de comportamento voltadas para educadores, com suas definições e exemplos aplicáveis das habilidades sociais, a fim de promover um desenvolvimento e aprendizagem que beneficie crianças e adolescentes na formação de seus repertórios comportamentais.

Uma divisão de contextos educativos é apontada por Dell Prette (2008), podendo ser (a) atribuída socialmente, como no caso de pais e professores, por exemplo, ou (b) autoatribuída, como líderes religiosos. Independentemente da divisão, quem promove a aprendizagem de outros é chamado de “agente educativo”.

Além disso, Dell Prette aponta que, pelas contingências disponibilizadas pelos pais, é possível que alguns indivíduos se tornem mais preparados para lidar com a vida, enquanto a falta de preparo desses pode gerar déficits de habilidades sociais devido ao ensino inadequado. Algumas dificuldades apontadas são:

“(...) práticas educativas inefetivas, inconsistentes ou ritualizadas, sem monitoramento ou com monitoramento descontínuo e/ou autoritário... tendência dos cônjuges a reproduzirem o padrão de relacionamento e de educação dos próprios pais... falta de planejamento da tarefa educativa, que acaba ficando sob controle incidental de contingências momentâneas da relação com os filhos ou o cumprimento de normas por apenas um dos cônjuges.” (Dell Prette, 2008, p. 519)

Com isso, Dell Prette define 18 habilidades que os pais devem prover a uma criança até a idade escolar; alguns exemplos são: oferecer modelos, aplicar consequências imediatas e ignorar comportamentos.

É destacado também que, no contexto escolar, educadores mal preparados podem estar presentes, o que restringe a função social da escola pelo compromisso de desenvolvimento em diferentes idades (Dell Prette, 2008). Ademais, para favorecer a inclusão, os educadores precisam se inteirar de diferentes habilidades sociais para lidar com diversos repertórios comportamentais.

Considerando as caracterizações acima, Dell Prette define as habilidades sociais educativas como ensinamentos que promovem o desenvolvimento e aprendizagem em situações formais ou informais, produzindo efeitos e probabilidades de comportamentos favoráveis ao indivíduo e mudanças. Além disso, o uso apropriado de componentes não verbais e para linguísticos são previstos nas HSE.

O sistema de habilidades sociais educativas proposto por Dell Prette conta com 4 classes e 32 subclasses. O modelo proposto em 2008 leva em conta a diversidade para abranger um sistema amplo de indivíduos e seus repertórios, incluindo novas classes de comportamentos.

A primeira classe de habilidades sociais educativas é "Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos", que envolve a organização não apenas do ambiente, mas também da mediação de interações, para favorecer as trocas de uma criança. Essa classe contém 4 subclasses e consiste na organização do contexto físico e social, podendo conter comportamentos verbais ou não verbais. A função do educador, nesse caso, é favorecer a interação educativa.

A segunda classe, "Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais", consiste em estabelecer contextos para que a criança aprenda a lidar com desafios, fornecendo informações, instruções, objetivos e dicas, mostrando como um comportamento ocorre e quais são seus antecedentes e consequências, explorando recursos lúdicos e a verbalização. Essa classe contém 10 subclasses e explora os conhecimentos sobre as habilidades sociais com comportamentos do educador, que podem ser verbais ou não verbais, e com suporte de materiais (audiovisuais) ou não. É salientado que essa classe envolve uma exposição dialogada com o intuito de enfatizar desempenhos e consequências.

A classe "Estabelecer limites e disciplina", que conta com 6 subclasses, abrange a análise e descrição de comportamentos, como a mudança e interrupção desses, além de oferecer e negociar regras e normas. Assim, quando o educador estabelece, por comportamentos verbais ou não verbais, regras e normas (justificando-as, por exemplo), é possível que a criança entenda as condições sem se sentir submetida a essas, mas sim como um recurso para discriminar comportamentos.

Por fim, a quarta classe, "Monitorar positivamente", que engloba as últimas 11 subclasses, tem como objetivo reforçar a criança positivamente, remover aversivos, solicitar informações, demonstrar atenção, empatia e discordância/reprovação, além de estabelecer sequências e promover autoavaliação. O educador tem como objetivo apresentar, por meio de comportamentos verbais ou não verbais, a administração e organização de comportamentos, sejam esses diretamente observáveis ou não, além de manter o canal de comunicação com a criança.

Dessa maneira, as habilidades sociais educativas buscam permitir aos agentes educativos ensinar em condições seguras e favoráveis os indivíduos, seja em um contexto formal ou informal, com a finalidade de fornecer comportamentos que ajudem as interações a acontecer, a experienciar sentimentos e a obter o autoconhecimento.

7. DISCUSSÃO

A discussão tem como ponto de partida o objetivo central deste trabalho: analisar o processo de perdas afetivas durante a adolescência sob a perspectiva da Análise do Comportamento, investigando as possíveis contribuições das Habilidades Sociais Educativas (HSE) na superação dessas situações. Considerando que o luto não se restringe à morte, mas pode incluir perdas relacionadas a pessoas, objetos, animais ou à interrupção na conquista de metas de vida, torna-se fundamental compreender como adolescentes lidam com tais experiências e quais repertórios comportamentais podem favorecer respostas mais adaptativas.

Durante a revisão bibliográfica integrativa, foi notada uma lacuna nas pesquisas brasileiras sobre os sentimentos dos indivíduos em relação ao luto na adolescência. A Análise do Comportamento apresenta poucos estudos, especialmente voltados para essa faixa etária. Foi necessário recorrer a livros para tornar a revisão mais completa, possibilitando integrar estudos empíricos a teóricos, para aprofundar e identificar lacunas sobre o tema central da pesquisa.

Na pesquisa foi possível perceber concordância entre diversos autores que classificam os sentimentos como produtos das contingências, indicando que o autoconhecimento e o autocontrole são fatores essenciais para a vida social.

Como o luto — e sua superação — dependem dos repertórios de cada indivíduo, uma boa preparação e as referências disponíveis para lidar com o novo contexto, sem as contingências que eram recorrentes, tornam-se essenciais. Por isso, o papel dos agentes educativos — os cuidadores dos adolescentes — é de extrema importância quando se pensa no ensino de comportamentos adaptativos.

As habilidades sociais podem ser incorporadas nesse processo educativo, pois favorecem as interações dos jovens com o ambiente. Isso contribui para a prevenção de respostas indesejáveis e para o ensino de contextos que promovam uma melhor adaptação em diferentes situações e ambientes.

A comunidade verbal, responsável por ensinar comportamentos considerados corretos, regras e até como uma pessoa deve se sentir, revela muito sobre a relação do indivíduo com o ambiente, uma vez que também sofre influência da cultura — e, por isso, não se apresenta da mesma forma em todos os contextos. Além disso, é por meio da comunidade verbal que o indivíduo pode acessar eventos privados. Como esses eventos são fundamentais para a compreensão e modificação do comportamento, um ensino eficaz pode promover melhorias na qualidade de vida.

A habilidade de relatar sentimentos está diretamente relacionada a contingências reforçadoras estabelecidas em ambientes que validam esses relatos. Quando o ambiente não reforça a expressão emocional, o evitamento ou a emissão de respostas pouco adaptativas podem ocorrer.

Quanto ao indivíduo assertivo — aquele que gera consequências reforçadoras para os outros, e não aversivas — sua formação está relacionada ao autocontrole. Este permite não apenas a escolha de reforçadores de longo prazo e a modificação de comportamentos, mas também um convívio social mais favorável, mostrando autoestima, autoconfiança, responsabilidade, tolerância à frustração e maturidade —conceitos do amor saudável apresentado por Guilhardi (2017). A ausência desses repertórios pode transformar o amor em uma fonte de sofrimento, especialmente na adolescência, quando o repertório ainda está em desenvolvimento.

Assim, observa-se que não apenas o amor saudável depende desses fatores, mas também a própria relação do indivíduo com o ambiente exige o controle do comportamento de forma a tolerar estímulos aversivos, gerar reforçadores e manejar as contingências, promovendo uma vida mais adaptativa.

Considerar os próprios sentimentos e pensamentos, e expressá-los de uma maneira coerente e favorável não só a si mesmo, mas ao outro, também faz parte da assertividade envolvida no luto. Conseguir entender as contingências presentes em um ambiente, e conseguir manifestá-las, é fundamental para a resolução de problemas sem acarretar danos.

Em relação à inevitabilidade do luto, as resistências comportamentais presentes no repertório do indivíduo estão ligadas à tentativa de revinculação com aquilo que foi perdido. Tendo em vista as interferências da cultura, as possibilidades de reorganização dos reforçadores e o ensino do responder diante de uma perda, a superação dependerá dos repertórios já formados.

A necessidade de planejar contingências a partir do novo ambiente, agora sem os reforçadores que se tornaram inacessíveis, é de extrema importância ao se pensar em uma postura ativa para a superação. Sem esse planejamento, é provável que comportamentos de fuga e esquiva sejam emitidos com frequência, o que pode levar a diversos problemas comportamentais.

Ressalta-se que fatores como estímulos discriminativos, operações motivadoras e consequências contingentes são fundamentais para compreender o processo do luto. A presença de reforçadores alternativos, por exemplo, pode acelerar a reorganização. Por isso, é essencial que adolescentes estejam em ambientes nos quais a disponibilidade de reforçadores sociais e oportunidades de aprendizagem sejam possíveis.

Nesse contexto, as habilidades sociais — que podem ou não estar presentes no repertório de um indivíduo — envolvem respostas que facilitam as relações sociais, conforme as exigências da situação, sendo benéficas para o próprio sujeito. Como não é possível ensinar uma resposta universal que sirva para todos os indivíduos, o ensino de habilidades sociais visa a favorecer uma postura ativa diante da vida, promovendo comportamentos e relações que gerem maior satisfação pessoal, e que dependem da situação para serem emitidos.

As Habilidades Sociais Educativas (HSE) consistem em repertórios comportamentais que aumentam a probabilidade de o indivíduo emitir respostas adequadas em diferentes contextos sociais e culturais. Envolvem classes de respostas como organizar o ambiente e interações, estabelecer contextos para a resolução de problemas, estabelecer limites e o ensino de responder de maneira cooperativa em interações.

Conforme destacam Del Prette de Del Prette (2008) e Bolsoni-Silva (2010), a aquisição de HSE depende de contingências de ensino, modelagem e reforçamento ao longo do desenvolvimento, e o seu treinamento (THS) é um conjunto de procedimentos que organiza condições para o ensino dos repertórios, como o ensino de comportamentos específicos com técnicas comportamentais, a redução de ansiedade, a promoção de novos comportamentos e a resolução de problemas.

O treinamento fornece contingências que possibilitam ao adolescente entrar em contato com consequências reforçadoras ao emitir respostas consideradas socialmente habilidosas. Dessa forma, favorece o fortalecimento de comportamentos que são funcionais para a manutenção de interações sociais, acesso a reforçadores naturais e redução da emissão de comportamentos prejudiciais, e a formação do autoconhecimento

Contudo, o contexto cultural e social atual pode reduzir as oportunidades de aprendizagem dessas habilidades. Situações como o excesso de proteção por parte de cuidadores ou a punição de respostas relacionadas à expressão de eventos privados (como tristeza ou frustração) dificultam o contato do indivíduo com contingências que favoreçam a discriminação e o controle do próprio comportamento. Além disso, quando reforçadores são entregues sem exigência de respostas específicas — como ocorre em contextos de saciação — pode-se enfraquecer o estabelecimento habilidades e seu aprimoramento.

O papel de pais, professores e outros agentes educativos, portanto, é fundamental para a aprendizagem de habilidades sociais. Eles devem criar ambientes que favoreçam o contato com contingências planejadas para o ensino de habilidades sociais, validando as respostas emitidas diante de eventos aversivos e reforçando respostas mais adequadas às demandas dos contextos sociais. A

modelação por meio do exemplo, o reforçamento diferencial e a exposição progressiva a situações de interação são estratégias que aumentam a probabilidade de emissão de comportamentos mais habilidosos e socialmente reforçadores.

Esse ensino, por depender de educadores, deve começar na infância, garantindo maior preparo para lidar com diferentes contextos na adolescência, período em que ocorre uma ampliação significativa do repertório comportamental.

Diante do chamado ápice comportamental, os adolescentes podem vivenciar sofrimentos decorrentes de mudanças naturais da vida – o adolescente que perde um amigo por mudança de escola, ou que termina um relacionamento ou enfrenta uma reorganização ambiental que demanda novos repertórios comportamentais. Torna-se essencial, portanto, prepará-los para diversas situações antes que essas, de fato, aconteçam.

Sendo a adolescência um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois envolve transformações fisiológicas, emocionais e culturais, período esse de um ambiente propício para aquisição de novos comportamentos — desde que haja estímulos adequados.

Ressalta-se a importância de considerar a preparação para a vida adulta, que também exige habilidades sociais bem desenvolvidas para o enfrentamento de diferentes situações. No entanto, essas habilidades dificilmente serão ensinadas em um ambiente carente de educadores que possibilitem a modelação, a modelagem e o reforçamento, ofereçam oportunidades de prática, forneçam *feedbacks* claros e construtivos, e estabeleçam regras de forma clara.

A clareza de regras, que favorece a discriminação de comportamentos, está diretamente relacionada à adolescência. Como foi discutido por Thomaz e Neto (2022), e Banaco (2022), a construção da identidade, em que o adolescente aprende a identificar suas próprias emoções, a relatar com precisão e a agir de forma coerente com seus valores e metas, depende da presença de modelos consistentes, regras claras e ambientes reforçadores, ocorrendo por meio da discriminação de comportamentos. Assim, torna-se essencial fornecer modelos e orientações adequados para que o indivíduo aprenda a lidar com diferentes situações da vida cotidiana.

Rupi Kaur é uma escritora, artista e ilustradora que reflete e interpreta temas como o amor, crescimento, feminilidade, perdas, ciclos, abuso, superação, entre outros. Em seu livro *O que o sol faz com as flores* (2017), ela apresenta poemas divididos em cinco partes: murchar, cair, enraizar, crescer e florescer. Em cada divisão, reflete sobre o amor em todas as suas magnitudes, mostrando sua própria trajetória por meio dos poemas.

Tendo em vista que a arte é uma forma de expressão que descreve de alguma maneira eventos privados e públicos, ou seja, manifesta contingências que podem ser analisadas, é possível olhar para alguns trechos e poemas do livro como uma forma de refletir sobre as perdas afetivas e, ainda, usar a Análise do Comportamento nessa exploração, apresentada a seguir.

Na fase *murchar* do livro de Rupi Kaur, a autora demonstra a perda de um amor e seus efeitos.

"na última noite de amor
meu coração quebrou dentro do corpo [...]
fiquei a noite inteira acordada
fazendo um feitiço para te trazer de volta" (Rupi Kaur, 2017, p. 13-14)

"para conseguir pegar no sono
preciso imaginar seu corpo
curvado atrás do meu
concha encaixada na concha [...]
só assim
minha cabeça consegue
se perder na sonolência
- fingimento" (Rupi Kaur, 2017, p. 20)

Nos dois primeiros poemas apresentados, é possível interpretar a negação de Rupi quanto à perda de seu amor e, conseqüentemente, de seus reforçadores. O que a autora nomeia como "fingimento" pode ser analisado, na verdade, como uma busca de reforçadores que não estão mais presentes. Assim, um aumento de respostas que antes eram reforçadas é apresentado, com a função de proporcionar conforto e tranquilidade em um momento de perda. Ao falar sobre o feitiço, é notável que há uma busca pela reintegração do seu amor e pelos reforçadores gerados por ele.

Em diversos poemas, são descritos efeitos emocionais nos quais a autora mostra uma alteração em suas respostas. O ressentimento, raiva e tristeza, assim como as manifestações dessas emoções, se mostram presentes. Há também uma forma de negociar com a dor nos poemas, onde muitas vezes a resposta se interrompe após grande estresse ou manifestação de emoções. Um exemplo dos efeitos emocionais:

"eu daria tudo por aquele primeiro segundo da manhã
quando ainda estou meio dormindo
ouço os beija-flores lá fora
flertando com as flores
ouço as flores dando risada
e as abelhas meio enciumadas
quando viro para te acordar
começa tudo de novo
o choro
o grito
o choque
de perceber
que você não está
- as primeiras manhas sem você" (Rupi Kaur, 2017, p. 23)

Na fase *cair*, são descritos sentimentos e comportamentos depressivos e depreciativos, em que, ao lutar contra sua dormência e autoestima baixa, a autora relaciona sua dor a eventos de abuso e ódio por si mesma. É possível encontrar na sessão alguns poemas com um ponto de vista positivo, porém esses são poucos, sendo a prevalência de sentimentos de “chateação”:

"a última perda me brutalizou. parte da minha humanidade foi roubada. sempre fui tão profundamente sentimental que me desfazia por nada. mas agora o fluxo segue seu caminho. [...] eu sempre quis ser tão forte que nada seria capaz de me abalar. agora. eu. sou. tão forte. que nada me abala. e tudo que quero é serenidade.
- dormência" (Rupi Kaur, 2017, p. 60)

Na fase *enraizar*, Rupí reflete sobre sua própria origem, mostrando a imigração de sua família. Além disso, apresenta o amor por seus pais e seu país, refletindo sobre seu passado e sua criação, que a moldaram na vida adulta. Em *crescer*, a autora descreve o encontro de outro amor e mostra dúvidas e inseguranças geradas pelo seu primeiro término. Ambas as partes mostram comportamentos de superação e amor-próprio, assim como o amor de outros de uma forma saudável.

Por fim, na fase *florescer*, Rupí reflete sobre sua jornada de uma forma positiva:

"foi quando desisti de procurar uma casa dentro das pessoas
e ergui a fundação de uma casa dentro de mim mesma
que descobri que as raízes mais profundas
são aquelas entre corpo e mente
que decidem viver como um" (Rupi Kaur, 2017, p. 215)

No livro, a autora descreve diversos comportamentos (tanto seus quanto de outros) que podem ser considerados como não adaptativos, os quais, no contexto do amor e das perdas, não ajudam no processo de superação ou até mesmo de conexões amorosas. Ela mostra, também, uma reorganização das contingências de sua vida, em que, ao não depender apenas do amor de outros ou de seus reforçadores, consegue manejar sua vida de uma forma mais adequada e favorável.

Pode-se perceber que, na primeira parte do livro, são descritas em seus poemas quase todas as fases do luto: negação, raiva, barganha e depressão, que são expostas de uma forma em que Rupí, ao perder reforçadores que mantinha por seu amor por outra pessoa, passa pelos estágios numa tentativa de recuperar o que foi perdido. A morte de suas idealizações sobre o amor e a pessoa amada também ocorre, em que, além de precisar superar a perda de alguém querido, é necessário superar ideias, imagens do futuro e aquilo que a autora acreditava ser uma verdade absoluta.

No entanto, do decorrer do livro, é mostrada a tentativa de reorganização e superação da autora que, ao aceitar sua perda, consegue usar estratégias para manejar sua dor e deixar seu antigo amor para trás. Dessa forma, é possível dizer que os poemas do livro *O que o sol faz com as flores* representam as perdas, mostrando como são sentidas e vivenciadas.

Perder alguém, algo ou até uma expectativa é necessitar de uma reorganização do mundo — e de si. Quando Rupi Kaur descreve, em suas poesias, a ausência de um amor, ela não apenas relata uma perda, mas ilustra as contingências quebradas e o esforço para restabelecer alguma forma de reforço. Seus versos demonstram o processo de luto: da negação à aceitação, do apego à autonomia.

Para a Análise do Comportamento, o conteúdo apresentado nos poemas são formas de responder a eventos aversivos com os repertórios que se tem. Quando não há preparo, a dor se manifesta em tentativas desesperadas de revinculação com o que foi perdido. Quando há um repertório desenvolvido, o luto pode ser manejado para o que ainda pode ser. Assim, as Habilidades Sociais Educativas (HSE) surgem não como respostas prontas, mas como caminhos possíveis para reorganizar contingências, identificar reforçadores disponíveis e, principalmente, seguir vivendo no mundo.

Os comportamentos associados ao sofrimento não precisam ser punidos ou ignorados, mas sim acolhidos, promovendo uma redução de respostas de ansiedade ou evitação. Ao se ensinar repertórios comportamentais mais amplos e funcionais para lidar com perdas, é possível aumentar a variabilidade comportamental, permitindo comportamentos compatíveis com bem-estar e reorganização da vida.

No contexto das perdas afetivas, as HSE tornam-se ferramentas fundamentais. Adolescentes que dominam repertórios presentes em seu ensino têm maior probabilidade de reorganizar suas contingências após uma perda, ao conseguirem acessar reforçadores alternativos e evitar comportamentos de esquiva ou fuga que podem gerar sofrimento prolongado.

Nesse sentido, a popularização das HSE representa uma estratégia preventiva e educativa de grande valor, pois permite a construção de ambientes mais sensíveis às necessidades dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento do autocontrole, autoconhecimento e da autonomia.

8. CONCLUSÃO

A superação das perdas afetivas na adolescência exige uma complexa reorganização de contingências. Sentimentos como tristeza, saudade ou frustração não são obstáculos a serem evitados, mas sinais de um ambiente em transformação. A Análise do Comportamento oferece uma base sólida para compreender essas dinâmicas, ao focar nas contingências que mantêm ou enfraquecem determinados padrões comportamentais.

Conclui-se que as Habilidades Sociais Educativas (HSE) desempenham um papel essencial no enfrentamento de perdas afetivas durante a adolescência. As Habilidades Sociais Educativas surgem, assim, como ferramentas poderosas para auxiliar o adolescente a lidar com perdas, promover o autocontrole, desenvolver o autoconhecimento e estabelecer relações sociais mais saudáveis. Elas não apenas ampliam o repertório comportamental, mas contribuem para a construção de um indivíduo socialmente preparado.

Investir na formação dessas habilidades desde a infância é um compromisso para garantir que adolescentes tenham os recursos necessários para enfrentar não só as perdas afetivas, mas os desafios da vida adulta.

Ao compreender que sentimentos, luto e desenvolvimento são fenômenos passíveis de análise, ensino e intervenção, avançamos no cuidado e na educação de sujeitos mais preparados para construir relações e histórias de vida mais satisfatórias.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, P. A.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016.
- BANACO, R. A. Prefácio. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.
- BANDEIRA, M. et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, p. 271-282, 2009.
- BRANDÃO, L. O atendimento analítico-comportamental com adolescentes. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.
- CAMPOS, J. R.; PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 34, e3446, 2018.
- DA SILVA GIMENES, L. Análise do comportamento e outros sistemas. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v. 12, n. 1, 2016.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 18, p. 517-530, 2008.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. *Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais*. p. 39-53, 2018.
- DE OLIVEIRA SILVA, M. L. S.; AMORIM, J. F. A perspectiva cognitiva comportamental sobre o luto antecipatório: uma possibilidade de elaboração do luto. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, v. 2, n. 3, p. 13, 2021.

DE-FARIAS, A. K. C. R. et al. Uma homenagem a João Claudio Todorov: O luto e a morte na perspectiva da Análise do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 23, p. 1-16, 2021.

DO NASCIMENTO, D. C. et al. Luto: uma perspectiva da terapia analítico-comportamental. *Psicologia Argumento*, v. 33, n. 83, 2015.

ECKERT, C. C. O luto por animais de companhia: sobre a perda daquele que estava ‘ao seu lado’. In: FONSECA, Lucas Barbosa et al. *Luto: teoria e intervenção na análise do comportamento*. Curitiba, 2022.

EPAMINONDAS, F. R. Educação sexual na adolescência: orientação, gênero e outros tabus do início da vida sexual. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.

FOGAÇA, F. F. S. et al. O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 21, n. 2, p. 217-231, 2019.

FOGAÇA, F. F. S. Processos de socialização da adolescência: práticas parentais, habilidades sociais, relacionamento de grupo e pertencimento. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.

GARCIA-SERPA, F. A.; MEYER, S. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 5, n. 1, p. 21-29, 2003.

GUILHARDI, H. J. *Conceituação de sentimentos*. Campinas: Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento, 2007.

GUILHARDI, H. J. *Interações amorosas sob uma perspectiva comportamental*. Campinas: ITCR, 2017.

HOFFMEISTER, A.; CARVALHO, L. M.; MARIN, A. H. Compreendendo o amor e suas expressões em diferentes etapas do desenvolvimento. *Revista Subjetividades*, v. 19, n. 3, e9529, 2019.

HOSHINO, K. A perspectiva biológica do luto. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. *Sobre comportamento e cognição*, v. 17, p. 313-326, 2006.

LAMPREIA, C. Skinner e o mundo dentro da pele. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 29-40, 1996.

LAVACA, L. Terapia analítico-comportamental com adolescentes: questões escolares. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.

LOUREIRO, R. J. Tomada de decisão em adolescentes: um constructo multifacetado. *Journal of Human Growth and Development*, v. 30, n. 2, p. 160, 2020.

NERY, L. B. "O luto é o preço do amor": diferentes lutos nas relações amorosas. In: FONSECA, Lucas Barbosa et al. *Luto: teoria e intervenção na análise do comportamento*. Curitiba, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Saúde mental dos adolescentes. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PEREIRA-GUIZZO, C. D. S. et al. Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 573-581, 2018.

PEREIRA, C. M. Desafios na orientação de pais de adolescentes e construção da relação terapêutica com adolescentes. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.

PINHEIRO, E. L. A. Intervenção analítico-comportamental no processo de luto: uma revisão da literatura. In: FONSECA, Lucas Barbosa et al. *Luto: teoria e intervenção na análise do comportamento*. Curitiba, 2022.

PITANGA, A. V. Quando a morte bate à porta: terapia comportamental e luto. In: FONSECA, Lucas Barbosa et al. *Luto: teoria e intervenção na análise do comportamento*. Curitiba, 2022.

RANDI, P. As fases do luto: uma interpretação analítico-comportamental.

SAÚDE MENTAL. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SKINNER, B. F. Porque eu não sou um psicólogo cognitivista. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v. 3, n. 2, 2007.

THOMAZ, C. R. C. A construção do self na adolescência e potenciais problemas relacionados. In: ROSSI, Adriana et al. *Terapia analítico-comportamental com adolescentes*. São Paulo, 2022.

VILARES, J. E. C. Contingências de reforçamento que envolvem o luto. In: FONSECA, Lucas Barbosa et al. *Luto: teoria e intervenção na análise do comportamento*. Curitiba, 2022.

WORDEN, J. W. *Aconselhamento do luto e terapia do luto*. 4. ed. São Paulo: Roca, 2013.

XAVIER, R. N. Consciência, coragem e amor: análise behaviorista de objetivos da psicoterapia analítica funcional. *Psicologia em Estudo*, v. 26, e47074, 2021.