

Efeitos da Apresentação e Retirada de Reforçadores sobre a Correspondência Verbal

Cainã Teixeira Gomes^{1,2,*}, Denise Tomie Kawakami¹
Maria Eliza Mazzilli Pereira¹ & Adriana Piñeiro Fidalgo^{1,2}

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

² Centro Paradigma de Ciências do Comportamento, São Paulo, SP, Brasil

RESUMO - A presente pesquisa teve por objetivo investigar o efeito da apresentação e da retirada de reforçadores sobre a correspondência verbal. Oito crianças brincaram individualmente e, em seguida, relataram com quais brinquedos haviam brincado. Após linha de base, os relatos de “não brincar”, feitos ora individualmente, ora em grupo, foram punidos (perda de fichas permutáveis por brinquedos). Em seguida, os participantes foram divididos em dois grupos, que passaram por um de dois procedimentos: (1) punição negativa de relatos não correspondentes; ou (2) reforçamento positivo de relatos correspondentes. A punição negativa somente de relatos de “não brincar” produziu um aumento no número de relatos não correspondentes de brincar para quatro crianças e, posteriormente, dificultou o restabelecimento da correspondência, seja sob uma punição negativa, seja sob reforçamento positivo.

PALAVRAS-CHAVE: comportamento verbal, correspondência fazer-dizer, reforçamento positivo e punição negativa, acurácia do autorrelato, ganho e perda de reforçadores

Effects of Presenting and Removing Reinforcers on Verbal Correspondence

ABSTRACT - The present study aimed to investigate the effect of presentation and withdrawal of reinforcers on verbal correspondence. Eight children individually played with toys, and then reported with what toys they had played. After baseline, reports of “no play”, sometimes made individually, sometimes in groups, were punished (loss of tokens exchangeable for toys). Next, the participants were divided into two groups, whose participants underwent one of two procedures: (1) negative punishment of not corresponding reports; or (2) positive reinforcement of corresponding reports. The negative punishment of reports of “no play” produced an increase in the number of non-correspondent “play” reports for four children, and subsequently hindered the recovery of correspondence, either by negative punishment or by positive reinforcement.

KEYWORDS: verbal behavior, do-say correspondence, positive reinforcement and negative punishment, self-report accuracy, gain and loss of reinforcers

O estabelecimento e a manutenção da correspondência entre respostas verbais e os eventos do mundo aos quais elas se referem sempre foi uma das principais preocupações das comunidades verbais. Entretanto, nem sempre a comunidade tem acesso aos eventos que o falante descreve, seja por ocorrerem dentro da pele do falante, seja por constituírem uma parte do mundo fora da pele à qual apenas o falante tem acesso. Uma vez que, nos dois casos, a comunidade não teria acesso a esses eventos se não fosse pela descrição do falante, a correspondência se torna crucial para a ação bem

sucedida do ouvinte sobre o mundo. Assim, é necessário que a comunidade arranje contingências de reforçamento para que o relato do falante seja o mais fidedigno possível, isto é, seja emitido por estrito controle dos eventos relatados (Skinner, 1957).

Entre os eventos do mundo que o falante relata, encontra-se o seu próprio comportamento, sendo crucial para a comunidade verbal que o indivíduo relate com precisão aquilo que faz. Isso porque, quando o falante emite respostas verbais correspondentes ao que fez, ou seja, apresenta

* E-mail: gomescaina@gmail.com

correspondência fazer-dizer, a comunidade amplia sua possibilidade de prever e controlar o comportamento do falante (Israel & O’Leary, 1973).

Skinner (1957) identificou e descreveu relações funcionais entre respostas verbais e estímulos, que denominou operantes verbais. Esses operantes foram classificados de acordo com as variáveis de controle específicas em cada contingência. Skinner descreveu seis operantes verbais primários (mando, tato, ecoico, intraverbal, textual e transcrição) e um operante verbal secundário (autoclítico). Os operantes mando e tato são de especial relevância no que se refere à correspondência verbal; por essa razão, são importantes para o presente estudo e serão tratados a seguir.

Um operante verbal é definido como um mando quando a resposta verbal é reforçada por uma consequência específica e está, portanto, sob controle de um estado de privação ou de estimulação aversiva. Um operante verbal é caracterizado como um tato quando a resposta verbal está sob controle de um estímulo discriminativo específico, geralmente não verbal (i.e., um objeto, um evento ou uma propriedade de objeto ou evento), e que produza como consequência um reforço generalizado ou um conjunto de estímulos reforçadores não específicos (Skinner, 1957). Quando o estímulo discriminativo que evoca a resposta verbal de tato, é o comportamento do próprio falante, isto é, o tato envolve a relação entre o que o indivíduo fez e seu relato verbal sobre o que fez, diz-se que ocorre correspondência verbal.

Segundo Skinner (1957), três fatores podem alterar o controle de estímulos envolvido no tato: (1) o uso de medidas especiais de reforço generalizado – nesse caso, o ouvinte reforça diferencialmente a forma e o conteúdo da resposta verbal, usando grande densidade de reforço generalizado –; (2) o uso de reforçadores não generalizados – nesse caso, as condições motivacionais do falante podem ser determinantes para a emissão de um relato distorcido, isto é, se os efeitos que o relato provoca no ouvinte forem reforçadores em determinados estados de privação ou de estimulação aversiva do falante, a correspondência poderá ser abalada –; e (3) a punição também pode alterar o controle discriminativo – um operante verbal pode ser muito provável por reduzir uma estimulação aversiva. Nas três situações aqui mencionadas, é possível que o controle de estímulos seja alterado e o falante se comporte sob controle de estados de privação ou estimulação aversiva, afetando a correspondência verbal. Nesse caso, sua resposta verbal se caracterizaria como um mando, apesar de topograficamente poder se assemelhar a um tato. Skinner (1957) chama esse tipo de resposta verbal de mando disfarçado de tato.

A partir da proposta de Skinner (1957) para a análise do comportamento verbal e, mais especificamente, daquilo que veio a ser conhecido como correspondência verbal, diversos autores passaram a investigar empiricamente essa relação entre o fazer e o dizer.

A primeira publicação de um estudo sobre correspondência fazer-dizer na literatura analítico-comportamental ocorreu no primeiro volume do *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)*, em 1968. Nessa pesquisa, Risley e Hart tinham como objetivo verificar se apenas o reforçamento de respostas verbais a respeito de uma ação aumentaria a probabilidade de ocorrência futura dessa ação. Os autores, então, reforçaram alternadamente a verbalização (procedimento A) e a correspondência entre o fazer e o dizer (procedimento B) em relação ao brincar com diferentes objetos. Os resultados do Experimento 1 mostraram que o reforçamento apenas da verbalização de brincar com determinado objeto não levou a um aumento do brincar subsequente com esse objeto; porém, quando o reforçamento era contingente à correspondência entre o brincar e o relatar, houve aumento do brincar subsequente com o respectivo objeto. Já nos experimentos 2 e 3, em que houve sucessivas alternâncias de reforçamento da verbalização de brincar com determinado objeto e reforçamento da correspondência, o reforço apenas da verbalização foi suficiente para aumentar o brincar subsequente com o referido objeto.

Alguns estudos mais recentes (Macchione, 2012; Ribeiro, 1989/2005; Sadi, 2002) investigaram as variáveis controladoras do relato na correspondência fazer-dizer. Ribeiro (1989/2005), por exemplo, avaliou o efeito de diferentes contingências sobre a acurácia do relato de crianças sobre seu próprio comportamento em contextos individuais e de grupo. Esse estudo foi considerado um marco na área de correspondência verbal, pois foi o primeiro que, na linha de base, avaliou a correspondência fazer-dizer dos participantes sem qualquer consequência planejada, para compará-la com a correspondência sob diferentes contingências de reforçamento. Nos estudos anteriores, a linha de base em geral servia para se identificar os comportamentos menos frequentes dos participantes, que se tornariam os comportamentos alvo durante o experimento.

Participaram da pesquisa oito crianças (quatro meninos e quatro meninas), de três a cinco anos de idade. O procedimento geral do trabalho consistia em: (1) deixar a criança em uma sala com brinquedos por até 12 minutos, ou até que ela brincasse com três brinquedos (um de cada vez) – o que ocorresse primeiro; (2) levar a criança para outra sala, onde outro experimentador – que não sabia com quais brinquedos a criança havia brincado – mostrava a foto de cada um dos brinquedos disponíveis e perguntava se ela havia brincado com aquele brinquedo. A pesquisa foi composta por cinco fases experimentais, que se diferenciavam pelas contingências em vigor: (1) Linha de base; (2) Reforçamento Individual do Relato de Brincar; (3) Reforçamento do Relato de Brincar em Grupo; (4) Reforçamento da Correspondência em Grupo; (5) Reforçamento Não Contingente.

Nas sessões de Linha de Base, 98,9% dos relatos sobre o brincar foram correspondentes. Na fase de Reforçamento Individual do Relato de Brincar, na qual

o reforço era contingente ao relato de brincar, a despeito de haver ou não correspondência, apesar da variabilidade entre os participantes, houve aumento nos relatos não correspondentes de brincar. Isso se tornou ainda mais evidente quando o relato era realizado na presença de outras crianças. Na fase de Reforçamento da Correspondência em Grupo, as crianças voltaram a relatar o brincar de modo correspondente, um resultado que se manteve na fase de Reforçamento Não Contingente ao relato do participante.

Ribeiro (1989/2005) argumentou que, ao longo das fases, os relatos assumiram funções de mando e/ou de tato. Na Linha de Base, os relatos funcionaram como autotatos fidedignos, em função da história pré-experimental de reforçamento para a correspondência. Quando os reforços foram contingentes aos relatos de brincar, esses relatos assumiram a função de mando, provavelmente porque dizer que havia brincado (mesmo não tendo brincado) eliminava a aversividade gerada pela obrigatoriedade do relato. Essa possibilidade ficou mais evidente quando outras crianças estavam presentes: nessa situação, as crianças mais velhas instruíram as mais novas sobre o que deveriam dizer para o experimentador, o que aumentou a frequência de relatos não correspondentes. Já na fase de reforçamento da correspondência, os relatos tinham, provavelmente, tanto

função de mando – por estarem sob controle do reforço produzido – quanto de tato – visto que também estavam sob controle de estímulos discriminativos não verbais específicos (o próprio brincar).

Inúmeros estudos sobre correspondência verbal têm sido desenvolvidos por analistas do comportamento utilizando reforçamento positivo, como é o caso dos dois estudos aqui citados. No entanto, Skinner (1957) aponta que respostas verbais podem ser seguidas por um tipo de consequência que tem sido chamada de aversiva ou punidora e que esse tipo de consequência deveria ser incluído entre as condições que afetam o controle de estímulo. Por essa razão, investigações experimentais sobre como o controle aversivo afeta a correspondência verbal são de grande relevância, uma vez que diferentes contingências afetam diferentemente o controle de estímulo, especialmente quando se considera que o controle aversivo se faz presente em grande parte das relações interpessoais e, muitas vezes, é responsável pelos comportamentos comumente chamados de mentira (Mazar & Ariely, 2006).

O presente estudo teve como objetivo investigar como diferentes contingências envolvendo ganho e perda de pontos pode afetar a correspondência entre comportamento verbal e não verbal.

MÉTODOS

Participantes

Participaram do estudo oito crianças (quatro meninos e quatro meninas), de três a cinco anos de idade, que foram selecionadas com base na idade, sexo e consentimento das crianças e de seus pais. O projeto deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil (CAAE 23037813.7.0000.548).

Ambiente Experimental

O ambiente experimental era composto de duas salas: sala de brincar e sala de relatar. Em um lado da sala de brincar, havia seis brinquedos, dispostos em seis mesas infantis (um brinquedo em cada mesa) localizadas lado a lado, além de um espaço em que as crianças poderiam brincar; do outro lado da sala, havia uma cadeira para o experimentador, que observava e registrava os comportamentos de brincar da criança. A sala de relatos continha quatro mesas, quatro cadeiras infantis e uma cadeira de adulto, além de uma mesa onde eram dispostos, numa “caixa surpresa”, aproximadamente 30 brinquedos (e.g., adesivos, bolas, lápis de cor, ioiô, figurinhas), todos não comestíveis e que foram utilizados como consequências para os relatos das crianças. As quatro mesas eram dispostas uma ao lado da

outra, de modo que o experimentador ficasse de frente para as crianças.

Material

Assim como em Ribeiro (1989/2005), foram utilizados três conjuntos de brinquedos. Cada conjunto era composto por seis brinquedos, um de cada uma de seis categorias: pessoas (e.g., boneca e super-herói), artes (e.g., giz de cera e papel), jogos (e.g., quebra-cabeça), brinquedos para manipular (e.g., massa de modelar), estruturas (e.g., bloco) e veículos (e.g. caminhão de bombeiros). Os conjuntos eram trocados entre as sessões. Assim, um mesmo conjunto se repetia a cada três sessões. Nos períodos de relatar, foram utilizadas fotos coloridas dos brinquedos.

Procedimento

Diferentemente do estudo de Ribeiro (1989/2005), no qual o brincar foi definido como “qualquer interação com um brinquedo, durante a sessão, como tocar, olhar ativamente para, ou verbalizar a respeito do brinquedo” (p. 279), no presente estudo, o brincar consistiu em uma interação com um brinquedo durante a sessão, em um processo que envolvesse a sua retirada da mesa na qual estava disposto e a sua manipulação. Um experimentador registrou, a cada 10

segundos, os brinquedos com os quais cada criança brincou durante a sessão. Outro experimentador (o entrevistador) registrou os relatos das crianças a respeito de ter ou não brincado com cada um dos brinquedos.

As sessões experimentais – compostas por um período de brincar e por um período de relatar – eram realizadas duas vezes por semana. Como em Ribeiro (1989/2005), a criança era levada para a sala de brincar e informada que podia brincar com qualquer brinquedo, pelo tempo que quisesse, ou até que o experimentador dissesse que o tempo de brincar havia terminado. O pesquisador instruía a criança para que brincasse com um brinquedo por vez e que recolocasse o brinquedo escolhido na mesa em que ele estava antes de pegar outro. O período de brincar terminava após 10 minutos ou quando a criança tivesse brincado com três brinquedos, o que ocorresse primeiro. Se, ao final dos 10 minutos, a criança estivesse brincando com um brinquedo por menos de 2 minutos, era permitido que ela completasse 2 minutos brincando com o mesmo brinquedo antes do término do período de brincar.

Após o período de brincar, a criança era levada para a sala de relato. O entrevistador, que não tinha conhecimento das escolhas da criança (a não ser nas fases em que a consequência dependia da ocorrência ou não da correspondência verbal), perguntava o que ela havia feito no período de brincar. O entrevistador mostrava a foto de cada brinquedo e perguntava se a criança havia brincado com aquele brinquedo (e.g., “Você brincou com os caubóis e os índios?”). As respostas verbais dos participantes – que podiam ser uma frase completa, apenas as palavras “sim” ou “não”, ou um aceno de cabeça, desde que fossem claras – eram, então, registradas. Como em cada sessão havia seis brinquedos disponíveis, o entrevistador sempre fazia seis perguntas para cada participante por sessão. As respostas das crianças eram consequenciadas com perda ou ganho de fichas, nas fases experimentais – na fase de linha de base, as crianças recebiam fichas não contingentes à resposta verbal, apenas por sua participação. Essas fichas poderiam ser trocadas, ao final da sessão, por brinquedos diversos, escolhidos de uma “caixa surpresa”.

Nas fases em que a consequência dependia da correspondência (ou não correspondência), para que o entrevistador soubesse se havia correspondência ou não no relato da criança, o experimentador que estava presente no período de brincar anotava o nome de cada criança no verso das fotos correspondentes aos brinquedos com os quais ela havia brincado. Ao final do período de brincar, o experimentador entregava as fotos para o entrevistador, que, ao verificar com quais brinquedos a criança havia brincado, podia, então, consequenciar seus relatos conforme a contingência programada.

Para verificar se a criança emparelhava as fotos com os brinquedos correspondentes, antes da primeira sessão com cada conjunto de brinquedos, foi solicitado que ela fizesse o emparelhamento. Para tanto, o experimentador dispunha os

seis brinquedos em seis mesas infantis na sala de brincar; em seguida, apresentava cada foto separadamente e solicitava que a criança apontasse para o brinquedo correspondente à foto. Não havia nenhuma consequência programada para esta fase, e todos os participantes responderam com 100% de acerto.

Os períodos de brincar foram iguais durante todo o experimento, mas os períodos de relatar mudaram ao longo de sete condições experimentais, descritas a seguir.

Linha de base. Nas quatro primeiras sessões do estudo, o experimentador ouvia o relato da criança, mas não realizava nenhum comentário sobre seu conteúdo. Em cada sessão, após todos os seis relatos, o experimentador agradecia a participação da criança, esclarecia possíveis dúvidas e lhe entregava uma ficha.

Punição do relato de não brincar individual. Nas quatro sessões dessa fase, cada criança recebia, no início do período de relatar, seis fichas e lhe era dito que ela poderia mantê-las ou perdê-las, dependendo do que ocorresse durante a sessão. Nessas sessões, a perda de fichas era contingente ao relato de não brincar. Independentemente do que tivesse ocorrido durante o período de brincar, cada relato de não ter brincado produzia a perda de uma ficha; não havia consequências programadas para o relato de ter brincado. O objetivo dessa fase, assim como o da fase seguinte, era de verificar se a punição negativa do conteúdo do relato afetaria a correspondência verbal, gerando distorções no relato (aumento no número de relatos de brincar e diminuição no número de relatos de não brincar, independentemente da correspondência com o comportamento não verbal).

Punição do relato de não brincar em grupo. Nas quatro sessões seguintes, as contingências que envolviam perda de fichas foram mantidas, mas os relatos eram feitos em grupos constituídos de crianças do mesmo sexo (quatro meninas e quatro meninos). As crianças voltavam para a sala de aula após o período de brincar e iam para a sala de relato somente quando todas as demais crianças do mesmo sexo tivessem terminado de brincar. As quatro crianças se sentavam de um lado da mesa, de frente para o experimentador, o qual entrevistava as crianças individualmente, começando pela sentada à sua esquerda. Depois de terminadas as seis questões para uma criança, o experimentador fazia as perguntas para a próxima. Essa fase foi introduzida assim como no estudo de Ribeiro (1989/2005), para se verificar se o fato de o relato ser em grupo aumentaria o número de relatos não correspondentes, por meio de modelação/imitação ou instrução, uma vez que, nessa fase, cada participante tinha acesso aos demais e às suas respostas e respectivas consequências durante a sessão.

As fases seguintes, de reforçamento da correspondência ou de punição da não correspondência, individual e em grupo, tinham como objetivo verificar o efeito da consequenciação direta da correspondência ou não correspondência (reforçamento ou punição) sobre o relato verbal dos participantes – se o relato ficaria sob controle de estímulo

estrito, isto é, sob controle do próprio comportamento de brincar ou não brincar.

A partir desse momento do estudo, as crianças foram distribuídas em dois grupos de quatro crianças. Um deles foi submetido a contingências de reforçamento positivo da correspondência; o outro, a contingências de punição da não correspondência, a fim de se identificar se haveria distinção entre aqueles submetidos a um ou outro procedimento quanto à produção de relatos correspondentes. A composição dos grupos foi feita de acordo com o desempenho dos participantes quanto à correspondência fazer-dizer nas fases anteriores: buscou-se agrupar participantes com diferentes desempenhos em cada grupo, de modo que o desempenho médio entre os grupos fosse semelhante. Nas fases anteriores do estudo, metade dos participantes apresentava aproximadamente 50% de relatos não correspondentes, enquanto a outra metade apresentava altos índices de correspondência. Dessa forma, foi possível dividir os participantes de modo que houvesse participantes com altas e baixas taxas de correspondência em cada um dos grupos.

O Grupo I passou pelas contingências a seguir:

Punição da não correspondência individual. Nas quatro sessões seguintes, a perda de fichas era contingente aos relatos não correspondentes aos comportamentos não verbais das crianças (dizer que brincou quando não brincou ou que não brincou quando brincou). Cada relato não correspondente de brincar ou não brincar produzia a perda de uma ficha. Já os relatos correspondentes não eram consequenciados.

Punição da não correspondência em grupo. Nas quatro sessões dessa fase, o procedimento foi o mesmo da fase anterior, porém os relatos foram feitos em grupos de crianças do mesmo sexo, conforme o procedimento adotado na fase ‘Punição do relato de não brincar em grupo’.

Descrição prévia da contingência em vigor em grupo. Nas quatro sessões posteriores, o experimentador descrevia as seguintes contingências para cada criança antes do início do primeiro relato: “Vai perder ficha quem: brincou com um brinquedo e disse que não brincou com ele; quem não brincou com um brinquedo e disse que brincou com o brinquedo”. Cada relato não correspondente produzia a perda de uma ficha, enquanto os relatos correspondentes não eram consequenciados. Independentemente de seu desempenho, todas as crianças do Grupo I passaram por essa fase experimental, que não estava planejada inicialmente. Essa fase foi incluída no estudo por considerações éticas, já que algumas crianças que haviam deixado de emitir relatos correspondentes nas fases de punição do relato de não brincar não voltaram a emitir relatos correspondentes nas fases de punição da não correspondência.

Reforçamento não contingente. Foi realizada uma sessão final semelhante às da linha de base, exceto pelo fato de que cada criança recebia seis fichas do entrevistador na sala de relato, de modo não contingente, e as trocava por brinquedos no início do período de relatar. Esta fase

do procedimento teve por objetivo a comparação com a linha de base, a fim de se verificar se os dados voltavam à situação do início do experimento, quando as contingências eram retiradas.

O Grupo II passou pelas seguintes fases experimentais:

Reforçamento da correspondência individual. Nas quatro sessões dessa fase, cada relato correspondente de brincar ou não brincar produzia aprovação e uma ficha, enquanto os relatos não correspondentes não eram consequenciados.

Reforçamento da correspondência em grupo. Nas quatro sessões seguintes, as contingências que envolviam o ganho de fichas foram mantidas, mas os relatos foram realizados em grupo, conforme o procedimento descrito para o Grupo I.

Descrição prévia da contingência em vigor em grupo. Nas quatro sessões desta fase, o pesquisador descrevia as contingências em vigor para cada criança, antes do início do primeiro relato: “Se você brincou com X e falar que você brincou com X, você ganha uma ficha. Se você não brincou com X e falar que não brincou com X, você também ganha uma ficha”. Cada relato correspondente em relação a brincar ou não brincar produzia aprovação e uma ficha, enquanto os relatos não correspondentes não eram consequenciados. Essa fase foi introduzida para que a correspondência verbal fosse restabelecida nos participantes que, após passarem pelas fases anteriores (reforçamento da correspondência individual e reforçamento da correspondência em grupo) continuavam emitindo relatos não correspondentes.

Descrição da contingência em vigor pré e pós-relato. Nas duas sessões seguintes, o mesmo procedimento da fase anterior foi mantido. No entanto, a descrição de contingências passou também a ser realizada após cada relato da criança: “Muito bem! Você brincou com X e disse que brincou com X e, por isso, você vai ganhar uma ficha” ou “Muito bem! Você não brincou com X e disse que não brincou com X e, por isso, você vai ganhar uma ficha”. Caso o relato da criança não fosse correspondente ao comportamento não verbal, nada lhe era dito pelo experimentador. Essa fase foi incluída porque, apesar de terem passado pelas fases anteriores, algumas crianças ainda não haviam voltado a apresentar correspondência verbal.

Reforçamento não contingente. Consistiu em uma sessão, na qual cada criança recebeu seis fichas, de modo não contingente, e as trocou por brinquedos antes do período de relatar. A única exceção foi o participante Thiago, que foi submetido a uma segunda seção de reforçamento não contingente porque continuava apresentando relatos não correspondentes.

Fidedignidade

O comportamento de brincar das crianças foi registrado por dois observadores independentes durante oito sessões, ao longo das fases experimentais. Para o

cálculo da fidedignidade, foi considerada a ocorrência do comportamento de brincar. O cálculo foi realizado através da divisão do número de concordâncias entre os observadores

pelo número total de registros de brincar. O índice de concordância entre os observadores para a ocorrência do comportamento de brincar foi de 95,6%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 apresenta os relatos dos participantes (Isadora, Renata, Julio e Natália – Grupo I) em cada uma das sessões das sete fases experimentais. Os relatos correspondentes estão na parte superior do painel de cada criança, e os relatos não correspondentes na parte inferior. Cada coluna se refere a uma sessão diferente. Cada quadrado preenchido representa um relato de “brincar” e cada quadrado vazio, um relato de “não brincar”. As idades de cada criança no momento de início do estudo aparecem logo abaixo de seus nomes (fictícios).

Vale lembrar que o período de brincar se encerrava quando a criança brincava com três brinquedos ou por tempo, o que ocorresse primeiro. Dessa forma, era impossível que os participantes emitissem relatos correspondentes de ter brincado com seis brinquedos, por exemplo, pois a sessão teria se encerrado após ele brincar com o terceiro brinquedo.

Na Linha de Base, todos os participantes apresentaram relatos acurados de comportamentos passados: as meninas apresentaram 100% de correspondência e Júlio apresentou correspondência em 87,5% das sessões. Esses resultados indicam que crianças de três a cinco anos já conseguem relatar eventos recentes com altos índices (96,8%, em média) de correspondência. Os resultados encontrados são condizentes com os obtidos por Ribeiro (1989/2015) e Sadi (2002), os quais indicaram que os participantes apresentaram elevados índices de correspondência na linha de base.

Quando a fase de punição do relato de não brincar individual entrou em vigor, Isadora e Renata, que apresentaram apenas relatos correspondentes na fase de Linha de Base, passaram a emitir relatos não correspondentes. Nessa fase, a porcentagem de relatos correspondentes dessas participantes diminuiu para 71% e 91%, respectivamente. Vale notar que todos os relatos não correspondentes de Isadora nessa fase são relatos de “brincar”. Isso pode sugerir que a punição de um tipo específico de relato (no caso, de relatos de “não brincar”) diminuiu a sua ocorrência, enquanto aumenta a ocorrência de relatos que não foram consequenciados com a perda de reforçadores, independentemente da correspondência (no caso, relatos de “brincar”).

De acordo com Skinner (1957), além de medidas especiais de reforçamento generalizado, de reforçamento não generalizado (a ação específica do ouvinte em relação ao que foi dito) e de reforçamento especial pelos efeitos sobre o próprio falante, consequências aversivas ou punidoras também seriam “condições especiais que alteram o controle de estímulos” (p. 166). Os resultados dessa fase são coerentes com essa afirmação: quando relatos correspondentes (dizer que não brincou quando não havia brincado) foram punidos, tais relatos deixaram de estar sob controle estrito do estímulo antecedente – o comportamento não verbal do próprio participante – e, possivelmente, passaram a ser emitidos sob

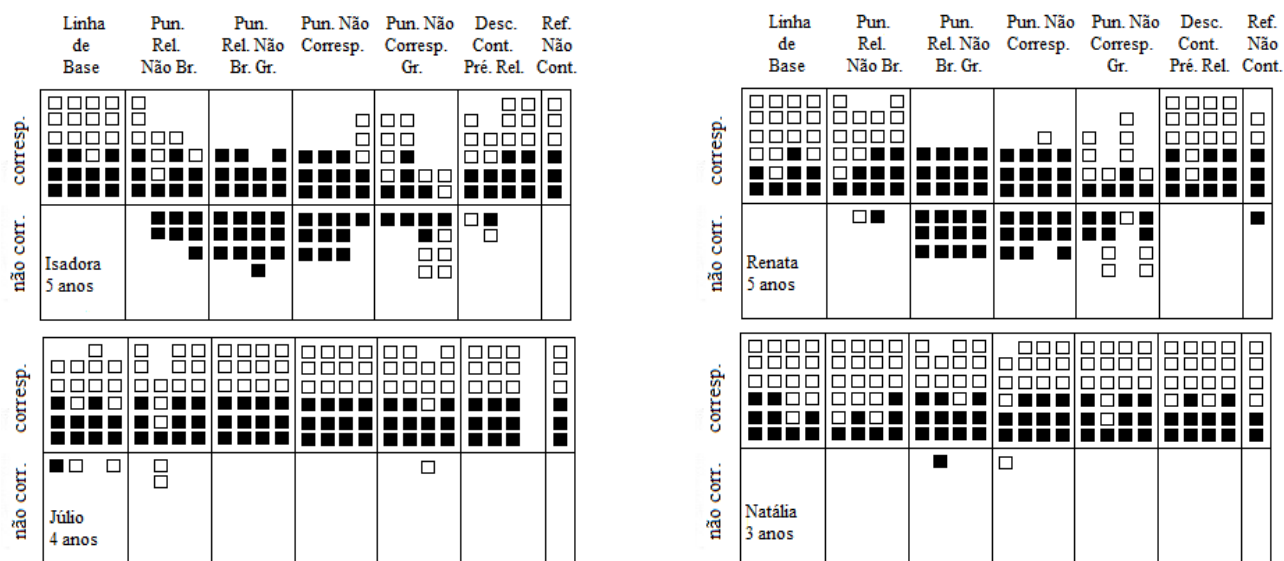


Figura 1: Respostas correspondentes e não correspondentes de “brincar” e de “não brincar” de cada criança do Grupo I ao longo das sessões das diferentes fases experimentais. Os relatos correspondentes aparecem na metade superior de cada figura, enquanto os relatos não correspondentes estão na parte inferior da cada uma delas. Os quadrados preenchidos (pretos) referem-se a relatos de “brincar” e os vazios (brancos), a relatos de “não brincar”.

controle da consequência. Deixaram, assim, de ser tatos do comportamento não verbal e, possivelmente, tornaram-se mandos, conforme discutido por Ribeiro (1989/2005).

Na fase de Punição do Relato de Não Brincar em Grupo, houve um marcante aumento do número de relatos não correspondentes de “brincar” de Renata e Isadora. O aumento dos relatos não correspondentes (todos relatos de “brincar”) pode se dever ao fato de que, nessa fase, Isadora e Renata tinham acesso aos relatos das outras duas crianças e às suas consequências. Como as outras duas crianças do grupo mantiveram relatos correspondentes, deixando de receber fichas quando afirmavam não ter brincado com algum brinquedo, mesmo que esse relato fosse acurado, isso pode ter afetado os relatos de Isadora e Renata. Ao observar outras crianças emitirem relato de não brincar e perderem fichas, Isadora e Renata podem ter ajustado seu comportamento mais rapidamente às contingências em vigor, em concordância com dados experimentais da literatura de aprendizagem vicariante (Walters, Parke, & Cane, 1965). Para que os comportamentos desses outros participantes adquirissem controle sobre o comportamento de Isadora e Renata, seria necessário um repertório mais amplo e composto, entre outras, por respostas operantes de “ver e ouvir”. Assim como sugerido por Ribeiro (1989/2015), é possível que Isadora e Renata, que eram crianças mais velhas, ambas com cinco anos, tivessem esse repertório mais desenvolvido do que as crianças mais novas, como Julio e Natália. Isso poderia explicar por que a contingência de grupo afetou, em geral, as crianças mais velhas, e não as mais novas. Esses resultados corroboram os achados de Ribeiro (1989/2015), Sadi (2002) e Macchione (2012), que evidenciaram o controle que contingências sociais exercem sobre o relato verbal.

Quando a fase de Punição da Não Correspondência Individual entrou em vigor, não foi observada a redução dos relatos não correspondentes de Isadora, e Renata apresentou apenas uma ocorrência a mais de correspondência. O fato de a punição de relatos não correspondentes não ter promovido correspondência pode ser atribuído à complexidade maior das contingências envolvidas no segundo caso. No primeiro caso, punia-se uma topografia de resposta verbal no caso “não brincar”, uma resposta facilmente identificável. No segundo caso, passou-se a punir não uma topografia específica, mas sim, a relação entre um relato e a emissão de um comportamento passado, no caso, brincar com determinados brinquedos.

Na fase de Punição da Não Correspondência em Grupo, houve diminuição da emissão de relatos não correspondentes de “brincar” pelas participantes Isadora e Renata, sendo que a única variável que foi alterada, em relação à fase anterior, foi o contexto do relato, que passou a ser em grupo. Por outro lado, foi possível observar um expressivo aumento de emissões de relatos de “não brincar” não correspondentes. Na sala de relato, as crianças estavam expostas a uma situação até então inédita para elas: ver e ouvir outras crianças

relatarem que não haviam brincado e seus relatos não serem punidos, bem como, por outro lado, ver e ouvir crianças dizendo que brincaram e serem punidas. É provável que a observação dos relatos de seus colegas e suas consequências tenha influenciado as respostas de Isadora e Renata. De todo modo, o ato de responder dessas duas participantes não ficou sob controle da contingência em vigor, visto que ainda ocorreram respostas não correspondentes de “brincar”, bem como surgiram respostas não correspondentes de “não brincar”. É possível que isso tenha ocorrido em razão do uso, neste estudo, de contingências de punição, uma vez que em experimentos anteriores (i.e. Ribeiro, 1989/2015; Sadi, 2002), nos quais o repertório de relatar não correspondente foi selecionado por reforçamento positivo, os números máximos de sessões necessárias para o restabelecimento de relatos correspondentes foram sete e oito, respectivamente. Os participantes do presente estudo passaram por duas fases (punição da não correspondência individual e punição da não correspondência em grupo), cada uma composta por quatro sessões, e isto não foi suficiente para se restabelecer a correspondência verbal.

Com a Descrição Prévia da Contingência em Vigor, penúltima fase do estudo, foi possível finalmente restabelecer os relatos correspondentes, tanto de Isadora quanto de Renata, que mostraram altas porcentagens desses relatos (87,5% e 100%, respectivamente) na última fase do estudo, Reforçamento Não Contingente. O restabelecimento dos relatos correspondentes sugere que a descrição da contingência em vigor adquiriu forte controle sobre as respostas de relatar das crianças. O desempenho observado é consistente com a afirmação de Skinner (1969) de que estímulos especificadores de contingência podem adquirir função discriminativa no controle do comportamento. Skinner chama o comportamento assim controlado de *comportamento governado por regra*.

Os participantes Julio e Natália mantiveram altos níveis de correspondência durante todo o estudo, independentemente das alterações nas contingências.

Na Figura 2, são apresentados os relatos correspondentes e não correspondentes das quatro crianças do Grupo II em cada uma das sessões das oito fases experimentais. Na linha de base, é possível observar que Thiago apresentou um número de relatos correspondentes que é menor do que as outras crianças (83%). José apresentou 96% de relatos correspondentes; já Luana e Miguel, 100%.

Do mesmo modo como ocorreu com o Grupo I, dois dos participantes do Grupo II, Miguel e José, mantiveram a correspondência durante todas as fases do estudo. Miguel foi o único dentre os participantes de 5 anos de ambos os grupos que não mudou seu comportamento ao longo das fases experimentais. Por outro lado, os outros dois participantes, Luana e Thiago, comportaram-se de modo diferente sob diferentes contingências.

Nas fases de Punição do Relato de Não Brincar Individual e de Punição do Relato de Não Brincar em Grupo parece ter

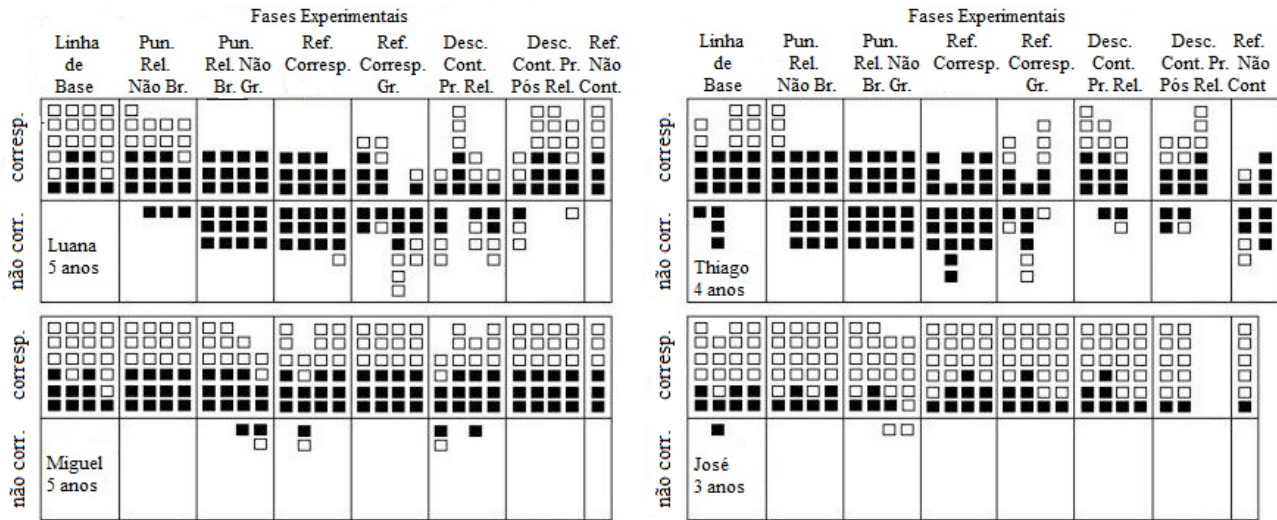


Figura 2. Respostas correspondentes e não correspondentes de “brincar” e de “não brincar” de cada criança do Grupo II ao longo das sessões das diferentes fases experimentais. Os relatos correspondentes aparecem na metade superior de cada figura, enquanto os relatos não correspondentes estão na parte inferior da cada uma delas. Os quadrados preenchidos (pretos) referem-se a relatos de “brincar” e os vazios (brancos), a relatos de “não brincar”.

havido uma mudança no controle de estímulos dos relatos de Luana e Thiago, que deixaram de ficar sob controle do estímulo antecedente, o próprio comportamento de brincar, e passaram a ficar mais sob controle da consequência específica, a ficha trocável por brinquedos. Dessa maneira, a função do operante verbal parece ter mudado de tato para mando, assim como ocorreu no estudo de Ribeiro (1989). Essa afirmação é corroborada quando se avalia que Luana e Thiago, que apresentaram 100 e 83%, respectivamente, de relatos correspondentes na fase de Linha de Base, passaram a emitir relatos não correspondentes na fase de Punição do Relato de Não Brincar Individual, diminuindo a porcentagem de relatos correspondentes para 87,5 e 62,5%, respectivamente. Essa porcentagem diminuiu ainda mais na fase de Punição do Relato de Não Brincar em Grupo (a correspondência ficou em 50% para ambos os participantes) e também na fase de Reforçamento da Correspondência Individual (para 46 e 42%, respectivamente), apesar de, segundo a contingência programada, reforçadores só serem liberados contingentemente aos relatos correspondentes. A baixa porcentagem de relatos correspondentes na fase de Reforçamento da Correspondência Individual pode ser devida à complexidade dessas contingências, que envolviam a relação entre um relato e a emissão de um comportamento passado – brincar com determinados brinquedos –, conforme já foi salientado com relação às participantes Renata e Isadora, na fase de Punição da não Correspondência Individual.

Para a participante Luana, na fase de Reforçamento da Correspondência em Grupo houve uma diminuição adicional na porcentagem de relatos correspondentes (para 42%), a despeito de os participantes não receberem reforçadores contingentes à emissão de relatos não correspondentes. Na penúltima sessão dessa fase, em que Luana apresentou queda na porcentagem de relatos correspondentes, a participante

emitiu a seguinte verbalização: “Como o Miguel faz para ganhar seis fichas?”. Isto sugere que os relatos, para essa participante, ainda não estavam sob controle das novas contingências de reforçamento. Além disso, nessa sessão, Luana respondeu às perguntas da pesquisadora (“Você brincou com este brinquedo?”) alternadamente com “Sim” e “Não”, o que fortalece a suposição de ausência de controle pelas novas contingências.

Além disso, ainda nessa fase, Luana e Thiago passaram a emitir relatos não correspondentes de não brincar, praticamente ausentes nas sessões anteriores. É possível que tal comportamento esteja relacionado com um dos efeitos do reforçamento intermitente descritos por Fester e Skinner (1957), a variação induzida pela extinção. Talvez o fato de o reforçamento ter se tornado intermitente nas fases de reforçamento da correspondência (visto que as crianças, cujos relatos vinham sendo continuamente reforçados, começaram a perder muitos reforçadores) tenha induzido a variação. Além disso, a emissão de relatos não correspondentes de não brincar poderia estar relacionada ao efeito do relato em grupo: ao observar que seus colegas recebiam fichas quando relatavam não haver brincado com determinado brinquedo (fase de Reforçamento da Correspondência em Grupo), Luana e Thiago podem ter passado a emitir esses relatos. É importante ressaltar que o efeito mencionado acima ocorreu tanto com punição (nos casos de Isadora e Renata), quanto com reforçamento (nos casos de Luana e Thiago).

Para Luana, somente a partir da fase de Descrição Prévia da Contingência em Vigor em Grupo, a porcentagem de relatos correspondentes aumentou, até atingir 100% na última fase (Reforçamento Não Contingente). Para que a correspondência voltasse aos níveis da linha de base para essa participante, foi necessário que as contingências em vigor fossem descritas antes e depois de seu relato. A

descrição pós-relato pode ter funcionado como um estímulo reforçador verbal. Para o participante Thiago, na fase de Reforçamento da Correspondência em Grupo houve aumento da porcentagem de relatos correspondentes (de 41% para 55,5%) e novo aumento na fase de Descrição Prévia da Contingência em Vigor (para 83%). Porém, nas duas últimas fases do estudo, essa porcentagem diminuiu novamente, atingindo 42% na fase de Reforçamento Não Contingente. Devido ao final do semestre letivo, não foi possível prosseguir com as sessões do estudo até que Thiago atingisse uma maior porcentagem de relatos correspondentes.

No caso dos participantes do Grupo II, não se observou rigorosamente (como ocorreu com os participantes do Grupo I) o que Ribeiro (1989) sugeriu acerca de padrões comportamentais comuns a participantes de uma mesma faixa etária, uma vez que Thiago, de 4 anos, não era um dos participantes mais velhos; apenas Luana, de 5 anos, o era. Por outro lado, Miguel, que tinha 5 anos, apresentou altos índices de correspondência durante todas as sessões, tal como José, de três anos. Considerando os dois grupos, a idade foi um fator preditor do mesmo padrão comportamental em 7 de 8 participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na presente pesquisa sugerem que não houve diferença importante nas respostas das crianças que passaram pelos procedimentos específicos de cada grupo. Em ambos os grupos de quatro crianças, duas mantiveram altos níveis de correspondência em todas as fases, independentemente das contingências em vigor; além disso, também em ambos os grupos, para duas das quatro crianças, o responder se alterou dependendo das contingências em vigor.

Para as crianças que tiveram seu responder alterado ao longo das diferentes fases do estudo, verificou-se um decréscimo dos relatos correspondentes nas fases em que um determinado conteúdo (relatar que não brincou com um brinquedo) foi punido com a perda de fichas, assim como já se havia verificado em trabalhos que investigaram a correspondência verbal utilizando reforçamento positivo, como, por exemplo, em Ribeiro (1989/2015) e Sadi (2002), os quais reforçaram um tipo de relato específico (dizer que brincou), independentemente de sua correspondência. Verificou-se uma maior dificuldade para o restabelecimento da correspondência quando esta passou a ser reforçada do que quando a não correspondência passou a ser punida, a despeito do conteúdo do relato: não só foi necessário um número maior de sessões do que em estudos anteriores (e.g., Ribeiro, 1989/2015; Sadi, 2002), como foi preciso incluir procedimentos adicionais para que a correspondência se restabelecesse – e, ainda assim, isso não ocorreu para todos os participantes.

Assim, os resultados sugerem que uma história prévia de punição de uma resposta verbal específica dificulta o restabelecimento posterior de relatos correspondentes, seja sob reforçamento positivo, seja sob punição negativa. Foi mais difícil reestabelecer a correspondência utilizando reforçamento dos relatos correspondentes do que punição de relatos não correspondentes.

Uma variável que se demonstrou crítica no restabelecimento da correspondência é a descrição da contingência, tanto antes quanto depois da emissão do relato. Isso evidencia que regras (Skinner, 1969) foram eficientes em aumentar a frequência de relatos correspondentes.

Considerando os resultados do presente estudo, é de grande relevância que sejam realizadas outras investigações experimentais sobre como o controle aversivo afeta a correspondência verbal. Deve-se considerar que esse tipo de controle se faz presente em grande parte das relações interpessoais e, provavelmente, é o maior responsável pelos comportamentos comumente chamados de mentira.

O presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, o reforçador social na forma de elogios, utilizado na fase de descrição pré e pós-relato, foi manipulado somente na condição de reforçamento positivo; não há procedimento similar na condição de punição. Caso se pretenda avaliar o efeito de reforçadores sociais sobre a correspondência verbal, isso deveria ser feito de maneira isolada de reforçadores não sociais. Além disso, seguindo a tendência do uso de registros computadorizados em pesquisas experimentais, a automatização do período de relato poderia: (1) amenizar possíveis idiosincrasias na interação de cada criança com o entrevistador, o que pode influenciar o relato; e (2) fornecer uma avaliação da diferença da correspondência do relato quando o entrevistador é uma máquina. Por fim, a ausência de estudo de correspondência com participantes adultos típicos é uma lacuna que precisa ser preenchida, a fim de uma compreensão mais completa daquilo que se conhece por “mentira”.

Os resultados do presente trabalho foram comparados com os resultados de apenas duas pesquisas da área (e.g., Ribeiro, 1989/2015; Sadi, 2002). Apesar do trabalho de Ribeiro (1989/2015) ser considerado um estudo referência na área de correspondência verbal, muitas pesquisas foram realizadas nos anos posteriores à sua publicação. Por essa razão, sugere-se que pesquisas futuras investiguem e comparem os efeitos da punição sobre a correspondência verbal (ilustrados no presente trabalho) com os resultados encontrados por outras pesquisas da área. Dessa forma, será possível obter um mapeamento mais preciso e completo de todo o conhecimento já produzido nesse campo de investigação.

REFERÊNCIAS

- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Israel, A. C., & O'Leary, K. D. (1973). Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development, 44*, 575-581.
- Mazar, N., & Ariely, D. (2006). Dishonesty in everyday life and its policy implications. *Journal of Public Policy & Marketing, 25*, 117-126.
- Macchione, A. C. (2012). *Como crianças relatam seu desempenho acadêmico? Estudo de correspondência fazer-dizer em situação escolar* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ribeiro, A. F. (2005). Correspondência no auto-relato de crianças: Aspectos de tatos e de mandos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 1*, 275-285. (Trabalho original publicado em 1989)
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between nonverbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 267-281.
- Sadi, H. M. (2002). *A correspondência entre o fazer e o dizer no auto-relato de crianças: uma replicação de Ribeiro (1981, 1989)* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts. (Trabalho original publicado em 1966)
- Walters, R. H., Parke, R. D., & Cane, V. A. (1965). Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition. *Journal of Experimental Child Psychology, 2*, 10-30.

Submetido: 19/11/2015

Revisado: 08/06/2016

Aceito: 01/12/2016 ■