



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Larissa de Aguirre Silva

**A Correspondência Verbal entre o Fazer e o Dizer de Crianças com Transtorno do
Espectro Autista sob Diferentes Contingências**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

São Paulo
2020



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Larissa de Aguirre Silva

**A Correspondência Verbal entre o Fazer e o Dizer de Crianças com Transtorno do
Espectro Autista sob Diferentes Contingências**

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Profa. Doutora Maria Eliza Mazzilli Pereira.

São Paulo
2020

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por fotocópias ou processos eletrônicos.

São Paulo, ____ de _____ de 2020.

Assinatura: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (Leonardo da Vinci)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Claudio e Suely, que desde o início me ensinaram que a educação é o bem mais precioso que temos nessa existência, e sempre estiveram ao meu lado durante a jornada de construção de conhecimento. Ao meu irmão, Leonardo, que também esteve ao meu lado e me socorreu todas as vezes que eu precisava de alguma ajuda com tecnologias em geral.

Ao meu companheiro de vida Pedro Servidoni por ter me feito apertar o botão de concluir a inscrição do o processo seletivo para o mestrado, por estar comigo em todos os momentos, acreditar em mim mais do que eu mesma acredito, por ser quem ele é, e, claro, por me auxiliar com cálculos e gráficos.

Um agradecimento especial a pessoa mais iluminada e evoluída que já encontrei, Renata Michel, que não só me ensina e me incentiva todos os dias, como também me acolheu em sua casa todas as segundas-feiras do ano letivo para que fosse possível eu cursar o mestrado. E ao Caio, sua alma gêmea, que me acolheu junto com ela e me deu modelos de disciplina e de leveza, ao mesmo tempo. Ele é incrível.

A todos os mestres que já passaram pela minha vida. Cada um à sua maneira contribuiu para meu encantamento e conhecimento da Análise do Comportamento. Não posso deixar de destacar aqui os professores do PEXP, as pessoas sensacionais e inspiradoras que eles são.

Á brilhante e reforçadora Maria Eliza. Quanta gratidão eu sinto por ter sido sua orientada. Ensinou-me um pouco sobre ser pesquisadora e espero que em breve me ensine ainda mais.

Ao Grupo Conduzir que possibilita que eu me realize enquanto profissional e enquanto pessoa todos os dias. E a todas as pessoas que fazem parte dessa grande família, com destaque para minhas amadas amigas: Marina Ramos, Mayra Michel, Julia Sargi, Karina Frizzi, Giovanna Vasconcelos, Tassia Pina, Nathalia Costa e Luciana Tonelotti.

Aos “Sobreviventes do PEXP” como nos intitulamos (Rachel, Flavio, Raniel, José, Bruno e Natalia). Obrigada por todo apoio, discussões e memes criados ao longo desses dois anos.

E por fim, mas não menos importante, a Deus, a quem pouco compreendo, mas insisto em encontrar, entender e tentar confiar.

Silva, L. A. (2020). *A Correspondência Verbal entre o Fazer e o Dizer de Crianças com Transtorno do Espectro Autista sob Diferentes Contingências* (Dissertação de mestrado).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

Linha de Pesquisa: Processos Básicos na Análise do Comportamento.

RESUMO

Correspondência verbal é comumente definida na literatura como a relação entre o comportamento verbal e o não verbal de um indivíduo. Investigações das condições que afetam o relato sobre o próprio comportamento vêm sendo conduzidas por analistas do comportamento, porém são escassos os estudos com indivíduos com desenvolvimento atípico. Buscou-se, neste estudo, investigar-se e como os diferentes arranjos de contingências afetam a correspondência entre os comportamentos verbal e não verbal de crianças diagnosticadas com autismo. Participaram do estudo quatro crianças com idades entre 4 e 8 anos diagnosticadas com TEA. O delineamento experimental adotado foi o de sujeito único, de múltiplos elementos. Em todas as sessões houve um período de brincar e um de relatar; o período de brincar permaneceu o mesmo durante todo o estudo enquanto o de relatar variou conforme cinco condições experimentais: linha de base, reforçamento do relato de brincar individual, reforçamento do relato de brincar em grupo, reforçamento do relato correspondente em grupo e reforçamento não contingente. Os resultados demonstraram que crianças com TEA possivelmente necessitem de um número maior de exposições ao grupo para modificarem seus relatos, sob controle dos relatos dos seus pares, visto que aumentar o número de sessões dessa condição alterou o relato de dois dos participantes; um deles, que nas fases de linha de base e de reforçamento do relato de brincar individual não havia emitido relatos não correspondentes, passou a fazê-lo na fase de reforçamento do relato de brincar em grupo; o outro, que emitia exclusivamente relatos de

brincar, passou a emitir também relatos de não brincar na fase de grupo. Com base nos dados deste estudo, pesquisadores poderiam planejar intervenções em grupo para alcançar diferentes objetivos relativos ao comportamento verbal (e, possivelmente, também ao não verbal) de crianças com TEA.

Palavras chaves: Correspondência verbal; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Exposição a Grupo; Comportamento Verbal; Análise do Comportamento.

ABSTRACT

Verbal correspondence is commonly defined in literature as a relation between the verbal behavior and the non-verbal behavior of an individual. Investigations of conditions which affect the description about self-behavior have been conducted by behavior analysts, however there are few studies about individuals with atypical development. This study investigated if and how different setups of contingences affect the correspondence between the verbal and the non-verbal in children with autism diagnostic. The study was conducted with four children ages four to eight years old with an ASD diagnostic. The experimental design approach was the single subject, with multiple elements. In all sessions there were two phases, one for play and another for report; the play period remained the same throughout the study while the report phase varied according to these five experimental conditions: baseline, individual play report reinforcement, group play report reinforcement, corresponding group report reinforcement, and reinforcement without contingency. Results demonstrated that children with ASD may require more exposure to the group to modify their reports, the children under the control of peer reports, after an increase in the number of group sessions altered the report of two participants; one of them, which in the baseline and reinforcement phases of individual games was not issued unrequited reports, began to undergo a reinforcement phase with group games; the other individual, who issued only reports of play, also issued reports of not playing during the group phase. Based on the data analyzed on this study, researchers could control the group to achieve different goals related with verbal (and possibly nonverbal) behavior of children with ASD.

KeyWords: Verbal Correspondence; Autism Spectrum Disorder (ASD); Group Exposure; Verbal Behavior; Behavior Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Correspondência verbal.....	11
1.2 Estudos sobre correspondência verbal.. ..	12
1.3 Problema de pesquisa.....	22
2 MÉTODO	24
2.1 Participante	24
2.2 Local e material.....	25
2.3 Procedimento.....	27
2.3.1 Período de brincar.....	27
2.3.2 Período de relatar.....	28
2.4 Condições experimentais.....	28
2.4.1 Linha de base.....	29
2.4.2 Reforçamento do relato de brincar individual.....	29
2.4.3 Reforçamento do relato de brincar em grupo.....	30
2.4.4 Reforçamento do relato correspondente em grupo.....	30
2.5 Fidedignidade.....	31
2.6 Integridade.....	31
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
APÊNDICES.....	47
ANEXOS.....	65

1 INTRODUÇÃO

A responsabilidade final [do estudo do comportamento verbal] deve ficar com as ciências comportamentais e particularmente com a psicologia. O que acontece quando um homem fala ou responde a fala é claramente uma questão a respeito do comportamento humano, e assim, uma questão a ser respondida com os conceitos e técnicas da psicologia como uma ciência experimental do comportamento. (Skinner, 1957, p.5)

Em 1957, com a publicação de *Verbal Behavior*, Skinner apresentou uma nova proposta para o estudo do fenômeno comumente denominado linguagem. Propôs a expressão “comportamento verbal” para se diferenciar dos termos já existentes para o fenômeno em questão e destacar que sua análise do comportamento verbal se daria com base no estudo das contingências de reforçamento envolvidas no operante verbal. Definiu comportamento verbal como um operante como qualquer outro, com a diferença de que, por meio desse operante, o homem age indiretamente sobre o meio do qual emergem as consequências últimas de seu comportamento, ou seja, o primeiro efeito do comportamento verbal é sobre outros homens, que fazem, então, a mediação da consequência, sendo esse comportamento impotente em relação ao mundo físico. Tal característica definidora do comportamento verbal corroborou para sua consideração como um operante especial, visto que só é eficiente quando as consequências são mediadas por terceiros (os ouvintes). Tais ouvintes devem ser especialmente preparados para atuarem como tal pela comunidade verbal comum a falantes e ouvintes. Em suma, comportamento verbal é definido por três imprescindíveis características: (a) é um operante, (b) que é reforçado pela mediação de outras pessoas, (c) que foram preparadas por uma mesma comunidade verbal para se comportar como mediadoras das consequências.

Skinner (1957) classificou o comportamento verbal em seis diferentes operantes verbais primários, sendo eles: mando, tato, ecoico, intraverbal, textual e transcrição; e um operante verbal de segunda ordem – o autoclítico.

Entre os operantes verbais de primeira ordem, somente dois não têm, geralmente, como condição antecedente estímulos verbais: o mando e o tato. Apesar dessa característica em comum, o mando e o tato se diferenciam significativamente pelo antecedente que os controla. O mando tem como antecedente condições de privação/saciação ou estimulação aversiva (Skinner, 1957), que mais tarde vieram a ser consideradas, entre outras, como Operações Motivadoras (Michael 1982) O tato, por outro lado, tem como antecedente um objeto, um evento, ou propriedades deles. Os demais operantes verbais de primeira ordem (ecóico, intraverbal, textual e transcrição) têm, todos, estímulos antecedentes verbais.

Para o presente estudo, os operantes de maior interesse são o mando e o tato, razão pela qual estes são aqui caracterizados. O mando é um operante verbal em que a resposta está sob controle de condições relevantes de privação ou estimulação aversiva, e sua consequência tem relação específica com essas condições, característica que o diferencia de todos os demais operantes verbais, uma vez que um mando geralmente especifica o seu reforço (Skinner, 1957).

Michael (1982; 2000) desenvolveu o conceito de operações motivadoras (OM), e, ao tratar dos operantes verbais propostos por Skinner, sugeriu que, no caso do mando, o conceito de OM deveria ser empregado de preferência aos de operações de privação/saciação e estimulação aversiva, visto que não somente essas operações compõem as OM e controlam determinados comportamentos, como, por exemplo, o operante verbal mando. Michael definiu OM como toda operação que altera o valor momentâneo de estímulos como reforçadores e muda a probabilidade imediata de respostas. As operações motivadoras afetam o comportamento de quatro maneiras: (1) alterando o valor reforçador de determinado estímulo; (2) alterando a probabilidade de emissão de respostas que, no passado, produziram esse mesmo

estímulo reforçador; (3) alterando a efetividade evocativa de estímulos discriminativos correlacionados a esse reforçador; e (4) alterando o valor desses mesmos estímulos como reforçadores condicionados. Assim, Michael sugere a utilização do conceito de OM, que inclui as operações de privação/saciação e estimulação aversiva, porém é mais amplo, incluindo outras operações que também podem se constituir em condições antecedentes para o mando.

Para se identificar este ou qualquer outro operante verbal, devem-se conhecer as variáveis que controlam o responder de determinada forma, uma vez que uma mesma topografia de resposta pode estar sob controle de diferentes variáveis, constituindo, então, diferentes operantes. A resposta vocal “água”, por exemplo, pode ser um operante verbal mando, tato, intraverbal, transcrição, ecoico ou textual, e só será possível identificá-lo corretamente com base na análise das variáveis de controle que precederam e que seguiram tal resposta.

Skinner (1957) definiu tato como: “um operante verbal no qual uma resposta de certa forma é evocada (ou pelo menos fortalecida) por um objeto ou evento particular ou por uma propriedade de objeto ou evento.” (p.82). O tato ocorre sob controle exercido pelo estímulo anterior, ou seja, nele se estabelece uma relação única com um estímulo discriminativo. A consequência desse operante verbal é, geralmente, um estímulo condicionado generalizado ou um conjunto de reforçadores distintos. O repertório de tatear favorece o ouvinte, pois aumenta sua interação com o meio, possibilitando seu contato com o ambiente com base na resposta do falante.

Algumas condições especiais podem afetar o controle de estímulos no tato e, assim, o comportamento verbal pode ser distorcido por certas consequências especiais proporcionadas por um ouvinte particular. A partir do momento em que a relação de controle é assim distorcida, lidamos com respostas “tendenciosas”. Diversas consequências especiais podem distorcer a relação de controle entre os estímulos antecedentes e a resposta no tato, sendo elas: (a) medidas especiais de reforçamento generalizado, que envolvem a quantidade de reforço liberada pelo

ouvinte para o comportamento verbal do falante, ou para determinado assunto ou forma de resposta; (b) reforços não generalizados, em que o controle de estímulos é distorcido pelo fato de esses reforços serem mais importantes para o falante do que os possíveis reforços generalizados liberados pelo ouvinte para o seu comportamento; incluem-se, nesse caso, o reforçamento especial advindo da ação específica adotada pelo ouvinte com relação ao que foi dito, o reforçamento especial advindo do comportamento emocional do ouvinte, a força da reação do ouvinte e outros aspectos reforçadores do comportamento do ouvinte; (c) reforçamento especial advindo dos efeitos sobre o próprio falante; e d) punição do comportamento verbal, em que a resposta verbal pode ser seguida por uma consequência aversiva ou punitiva (Skinner, 1957).

Com base na proposta de Skinner (1957) para a análise do comportamento verbal, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos, entre os quais aqueles que tratam dos diferentes operantes verbais, incluindo o tato e o mando. Entre estes últimos, vem sendo estudado o que se convencionou denominar correspondência verbal.

1.1 Correspondência verbal

Correspondência verbal é comumente definida na literatura como a relação entre o comportamento verbal e o não verbal de um indivíduo. As correspondências verbais operam em duas direções, visto que se fizermos alguma coisa podemos dizer que a fizemos, e se dissermos que faremos algo, então provavelmente poderemos fazê-lo. A correspondência verbal pode ser considerada um fenômeno social, já que a comunidade verbal estabelece contingências para tais correspondências e pode modificar o comportamento por meio de instruções e também com base em modelagem do que se diz (Catania, 1998; Becker, 2005).

De Rose (1997) afirma que o comportamento de relatar o que se fará ou o que se fez se inclui na categoria de operante verbal denominado tato, pois é emitido, supostamente, sob controle de um evento antecedente que funciona como estímulo discriminativo.

Os estudos acerca da correspondência verbal utilizam dois tipos de treino de correspondência verbal, que se diferenciam pela sequência comportamental do treino. Na sequência dizer-fazer, a pessoa primeiro verbaliza o comportamento não-verbal futuro e depois o emite – momento em que o reforço é liberado. Na sequência fazer-dizer, o reforço é disponibilizado após a emissão do comportamento não verbal e do relato sobre ele. Há ainda a sequência dizer – fazer – dizer, em que tanto o primeiro dizer quanto o fazer poderiam exercer controle discriminativo sobre o próximo comportamento (Becker, 2005).

Tanto relatar com precisão quanto relatar de forma distorcida são comportamentos operantes, que devem ser entendidos por meio de análise funcional. “Behavioristas radicais não atribuem a ausência de correspondência como falta de caráter ou má índole. Explicações desse tipo, como afirma Skinner (1953), não são explicações e afastam o psicólogo da identificação de variáveis relevantes no controle do comportamento” (Medeiros; Medeiros, 2018, p 54).

A seguir são apresentadas algumas pesquisas que demonstraram o efeito de determinadas variáveis ambientais sobre a correspondência verbal.

1.2 Estudos sobre correspondência verbal

Os primeiros estudos sobre correspondência verbal investigaram a influência de uma resposta verbal prévia sobre a emissão subsequente de um comportamento correspondente do próprio falante (Paniagua & Baer, 1982; Risley & Hart, 1968). Tais estudos tinham como foco principal o comportamento do indivíduo como ouvinte de seu próprio comportamento verbal, e assim investigavam relações de autocontrole da correspondência ou de controle verbal do

comportamento não verbal. O treino de correspondência era utilizado procurando-se aumentar a probabilidade de um comportamento não verbal alvo reforçando-se a ocorrência conjunta do comportamento e de seu relato, em geral na forma dizer-fazer.

Posteriormente, as investigações se voltaram para condições que afetavam o relato do próprio comportamento. Esses estudos demonstraram que, ao se reforçar relatos específicos sobre o próprio comportamento, fossem eles correspondentes ou não, a correspondência verbal era afetada negativamente, ainda que pudesse ser restabelecida por meio de treinos de correspondência.

O experimento de Ribeiro (1989) foi considerado um marco nessa linha de pesquisa. Ribeiro desenvolveu um estudo cujo objetivo foi investigar a correspondência entre o comportamento do indivíduo e seu próprio relato, sob diferentes contingências. Assim, seu estudo foi um dos primeiros a verificar a acurácia do auto relato da criança por si só, quando esta era exposta a diversas contingências.

Participaram do estudo de Ribeiro (1989) oito crianças, com idades entre três e cinco anos. O experimento foi realizado em uma pré-escola, onde duas salas foram utilizadas, uma para um período de brincar e outra para um período de relatar. No período de brincar, cada criança era conduzida a uma sala que continha um armário com seis brinquedos e era instruída a brincar com quaisquer brinquedos pelo tempo que quisesse, desde que brincasse com um por vez. Esse período era finalizado após 12 minutos ou quando a criança tivesse brincado com três brinquedos. Em seguida ao período de brincar, a criança era conduzida a uma outra sala, onde o período de relatar era iniciado. Neste, um outro experimentador (que não sabia das escolhas das crianças), dizia à criança que gostaria de saber com o que ela havia brincado e, então, mostrava-lhe a foto de cada brinquedo e perguntava se ela havia brincado com aquele brinquedo. Esses dois períodos estiveram vigentes durante todo o estudo, sendo que o período

de brincar ocorria sempre da mesma forma e o período de relatar variava segundo cinco diferentes condições:

Linha de base: o experimentador ouvia o relato das crianças, mas não fazia qualquer comentário, e após o relato a criança ganhava uma ficha que poderia ser trocada por uma fruta, um biscoito ou um doce.

Reforçamento individual do relato de brincar: o experimentador entregava as fichas contingentemente ao relato de brincar, ou seja, cada relato de brincar era conseqüenciado imediatamente com uma ficha, enquanto relatos de não brincar não tinham qualquer conseqüência programada. Ao final da sessão, as crianças trocavam as fichas por itens comestíveis.

Reforçamento do relato de brincar em grupo: as contingências de reforçamento da condição anterior foram mantidas, mas os relatos de brincar eram feitos em grupo. As crianças, após o período de brincar, voltavam à sala de aula e eram levadas à sala de relatar somente quando todas as crianças do mesmo sexo houvessem passado pelo período de brincar. Cada criança era entrevistada individualmente, enquanto as demais permaneciam sentadas à mesma mesa. Ao final da sessão, as fichas recebidas por dizer que haviam brincado com os diferentes brinquedos eram trocadas por itens comestíveis.

Reforçamento da correspondência em grupo: nessa condição o reforçamento foi contingente ao relato correspondente ao comportamento ocorrido no período de brincar. Cada relato correspondente (de ter brincado ou não) produzia aprovação e uma ficha, enquanto relatos não correspondentes não tinham conseqüências programadas. Essa condição foi a única em que o experimentador que entrevistava as crianças sabia com quais brinquedos ela havia brincado.

Reforçamento não contingente: foi semelhante à linha de base, com exceção do fato de que cada criança recebia seis fichas de modo não contingente e as trocava pelos itens comestíveis antes da sessão de relato.

Os resultados encontrados por Ribeiro (1989) mostraram que, na linha de base, todas as crianças apresentaram um repertório preciso de relatar o comportamento passado, visto que os níveis de correspondência foram muito elevados nessa fase. No reforçamento individual do relato de brincar, houve considerável variabilidades entre as crianças, apesar de que, de maneira geral, houve aumento dos relatos de brincar. Na condição em que as crianças relatavam em grupo, a fim de se permitir que cada criança observasse os relatos dos demais e suas consequências, apenas três crianças mantiveram a correspondência, enquanto as outras cinco passaram a não corresponder. Porém as crianças voltaram a apresentar correspondência ainda nessa fase, o que fez com que o autor hipotenzasse que isso ocorreu pelo fato de a correspondência verbal ter se tornado um reforçador natural para o relato, competindo assim com as outras consequências arranjadas. Nessa condição, segundo Ribeiro, o relato assumiu função de mando, visto que ficou sob controle de consequências específicas. Ao final da condição de reforçamento da correspondência em grupo, todas as crianças voltaram a apresentar relatos correspondentes. Segundo Ribeiro, nessa condição, as crianças ficaram sob controle compartilhado de tato e mando, na medida em que o relato era controlado, ao mesmo tempo, pela situação antecedente e pelas consequências reforçadoras que seus relatos produziam. Na discussão, Ribeiro pondera que, ao longo das condições experimentais, os participantes apresentaram tanto comportamento governado por regras quanto modelado diretamente pelas contingências, salientando que a condição de grupo muito provavelmente fortaleceu o controle exercido pelas contingências, por ter adicionado um controle por estímulos antecedentes à situação.

Sadi (2002) realizou uma replicação direta do estudo de Ribeiro (1989), com o objetivo de comparar os resultados obtidos com crianças brasileiras com os desse autor, cujos participantes eram crianças americanas. Cinco crianças de três e quatro anos de idade participaram do estudo. Os resultados encontrados foram muito semelhantes aos de Ribeiro,

sendo a maior diferença a necessidade de um número maior de sessões na fase de reforçamento da correspondência para que as crianças voltassem a emitir relatos correspondentes. Sadi apontou a possibilidade de que essa diferença se devesse à menor idade das crianças que participaram de seu estudo.

Estudos sobre correspondência entre comportamento não verbal e comportamento verbal (fazer-dizer) vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos, buscando verificar o efeito de diferentes variáveis sobre a correspondência.

Gomes, Kawakami, Pereira e Fidalgo (2018) pesquisaram correspondência verbal em crianças, com o uso de reforçamento negativo/punição. Seu estudo teve por objetivo investigar se e como diferentes contingências envolvendo ganho e perda de pontos poderiam afetar a correspondência entre comportamentos não verbal e verbal. Os resultados encontrados demonstraram que a punição negativa de relatos de "não brincar" produziu um aumento no número de relatos não correspondentes de brincar e posteriormente dificultou o restabelecimento da correspondência. De maneira semelhante aos estudos de Ribeiro, 1981 e Sadi, 2002, houve um aumento marcante no número de relatos não correspondentes na fase em que o relatar era realizado em grupo, o que aponta para a importância dessa fase para os estudos de correspondência verbal, visto que nela os participantes têm acesso aos relatos dos outros participantes e a suas consequências.

Macchione (2012) realizou estudo acerca de correspondência verbal em contexto acadêmico, com o objetivo de investigar como crianças com e sem história de fracasso escolar relatavam seus desempenhos acadêmicos. Os resultados apontaram que as crianças que apresentaram maior número de erros nas tarefas foram as mais afetadas pela presença do grupo, emitindo, na fase de relatos em grupo, maior número de relatos não correspondentes.

Antunes e Medeiros (2016) investigaram a influência da probabilidade de reforço sobre a correspondência verbal. Realizaram estudo com crianças a fim de verificar se a maior ou

menor probabilidade de reforço para relatos precisos afetaria diferencialmente a precisão dos relatos em um jogo de cartas no qual, em geral, relatos distorcidos aumentavam a probabilidade de vitória. A maioria dos participantes apresentou mais relatos imprecisos quando a probabilidade de reforço para relatos precisos era mais baixa, embora os autores apontem outros aspectos, além da probabilidade de reforço, que podem ter afetado a correspondência verbal.

Pereira et al. (2008) investigaram os efeitos de diferentes contingências de reforçamento sobre a correspondência verbal (fazer-dizer) quando há especificação do comportamento não verbal (fazer). Objetivaram avaliar se a apresentação de instrução do experimentador sobre com o que brincar e de diferentes contingências para o relato sobre o brincar afetariam o brincar e/ou o relatar de crianças pré-escolares. Todas as crianças apresentaram altos índices de correspondência nas diferentes fases do estudo, independentemente das contingências de reforçamento em vigor. E o tempo durante o qual as crianças que seguiram a instrução do experimentador brincavam diminuiu ao longo das sessões do estudo. Os autores apontam aspectos do procedimento que podem ter afetado os resultados, um dos quais, o fato de não ter havido fase de relato em grupo, que em outros estudos aqui relatados se mostraram importantes para o aumento no número de relatos correspondentes.

Cortez (2012) realizou um estudo a fim de investigar o papel de diferentes audiências sobre o relato de crianças com alto nível de correspondência verbal. As principais variáveis manipuladas foram a apresentação de três diferentes audiências (computador, experimentador, colegas) e o número de pontos necessários para que a criança obtivesse um brinde de maior preferência. Nesse estudo, o fazer era ler uma palavra no computador e o dizer era relatar se havia lido a palavra correta ou incorretamente. Os resultados demonstraram a importância do grupo, visto que diante dos pares é que houve maior alteração dos relatos: cinco das seis crianças participantes alteraram seu relato em pelo menos uma das etapas da avaliação.

Oliveira; Cortez e de Rose (2016) investigaram os efeitos do contexto de grupo no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em jogos computadorizados. Os resultados demonstraram que em grupo houve uma diminuição expressiva da correspondência de relatos de erros, visto que quatro dos seis participantes deixaram de emitir relatos correspondentes diante do grupo, enquanto quando o relato era apenas para o experimentador, somente um participante emitiu relatos não correspondentes. Esses resultados evidenciam o efeito do contexto de grupo na diminuição da correspondência verbal e corroboram resultados encontrados em estudos anteriores (Macchioni, 2012; Ribeiro 1989; Cortez 2012).

Com relação ao estudo de correspondência verbal em crianças com transtornos do desenvolvimento, população de interesse no presente trabalho, poucos estudos foram encontrados. Identificou-se um estudo publicado no *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), em 1992, de autoria de Wilson, Rusch e Lee, em que se buscou treinar correspondência entre os comportamentos não verbal e verbal (fazer-dizer) relativos à realização de exercícios físicos com aparelhos, em crianças diagnosticadas com retardo mental moderado. Os resultados apontaram que a utilização de contingências de reforçamento positivo foi eficaz para ensinar correspondência verbal, visto que, após o treino, altas taxas de correspondência foram observadas. Além disso, como resultado do treino de correspondência fazer-dizer, foram observadas altas taxas de correspondência dizer-fazer (relatar em que aparelho se exercitaria e exercitar-se no aparelho relatado).

Martone e Santos-Carvalho (2012) realizaram uma revisão dos artigos do *JABA* sobre autismo e comportamento verbal, entre 2008 e 2012. Encontraram um número maior de publicações referente ao ensino e ou à emergência de operantes verbais do que a outros temas, sendo os operantes verbais: mando (11 artigos), intraverbal (6), tato (4), ecoico (3) e textual (1). Estudos de redução de estereotipia vocal, iniciação de verbalização, iniciação de atenção compartilhada e preferência/escolha também foram encontrados, apesar de em menor número.

No entanto, o tema correspondência verbal e autismo não apareceu nessa revisão de literatura, o que sugere escassez desses estudos, pelo menos nesse periódico, considerando o período abarcado pela revisão.

Estudos com a população alvo desta pesquisa já foram realizados anteriormente, com objetivos e metodologias diversas. Katz (2013) implementou treino de correspondência verbal como uma intervenção, a fim de aumentar o comportamento social entre pares diagnosticados com autismo em sala de aula pré-escolar. Os resultados revelaram que o treinamento da correspondência foi eficaz no aumento do comportamento social de todos os participantes.

DiCola & Clayton (2017) realizaram um estudo com cinco crianças diagnosticadas com autismo, com o objetivo de ensinar correspondência e não correspondência verbais para essa população por meio do uso de estímulos arbitrários desconhecidos pelos participantes. Os resultados sugerem que outros treinamentos são necessários, visto que somente uma criança obteve sucesso no treino.

Outro estudo sobre correspondência verbal fazer-dizer com indivíduos com autismo foi o de Pereira et al. (2011), cujo objetivo foi verificar o efeito de diferentes arranjos de contingências sobre a correspondência entre os comportamentos não verbal e verbal (fazer-dizer) de crianças diagnosticadas como autistas.

Participaram desse estudo quatro crianças, de sete a 12 anos, todas com diagnóstico de autismo e com pelo menos um repertório verbal mínimo para viabilizar a participação no estudo. A pesquisa foi conduzida em uma instituição de educação especial da cidade de São Paulo. O procedimento consistiu de um período de brincar e de um período de relatar. No período de brincar, um experimentador levava a criança a uma sala em que havia seis brinquedos, de diferentes categorias, e lhe dizia que ela poderia brincar com um brinquedo de cada vez, pelo tempo que quisesse ou até o experimentador lhe dizer que o período de brincar tinha se encerrado. Em seguida, o experimentador se retirava da sala e passava a observar a

criança através de um espelho unidirecional. Após o período de brincar, o experimentador direcionava a criança para uma outra sala, onde se dava o período de relatar. Nesta, um segundo experimentador mostrava uma foto de cada um dos brinquedos à criança e lhe perguntava o nome do mesmo; em seguida, lhe perguntava: “você brincou com o(a) (nome do brinquedo dado pela criança) hoje?” O período de brincar manteve-se igual em todas as condições do estudo, salvo uma alteração ocorrida já na linha de base, mencionada a seguir. O período de relatar variou de acordo com cinco condições.

Na linha de base, os participantes podiam, inicialmente, brincar com até três brinquedos, um de cada vez, em um período total de 10 minutos. Posteriormente, decidiu-se que os participantes só poderiam brincar com um brinquedo em cada período, tendo este a duração de 5 minutos. Tal alteração se deu em razão do desempenho dos participantes, que apresentaram números muito baixos de correspondência, e se manteve em vigor em todas as condições experimentais do estudo. No período de relatar, ao final dos relatos, a criança recebia uma ficha, que podia ser trocada por um brinde (um brinquedo de pequeno valor ou um item comestível). Seis sessões foram realizadas na linha de base para cada participante.

Na condição de reforçamento do relato de brincar individual, a cada relato de brincar o participante recebia um elogio e uma ficha, independentemente de ter brincado ou não com o brinquedo mencionado. E ao final da sessão, as fichas eram trocadas por brindes. A condição de reforçamento do relato de brincar em grupo foi semelhante à de reforçamento do relato de brincar individual, com a diferença de que as crianças passavam pelo período de relatar em grupo. Na condição de reforçamento do relato correspondente em grupo, a única diferença em relação à condição anterior foi que o critério para o reforçamento era que o relato fosse correspondente ao comportamento não verbal (brincar). Cinco sessões foram realizadas para cada uma dessas três condições.

A condição de reforçamento não contingente foi semelhante à condição de linha de base, com a diferença de que as seis fichas eram entregues aos participantes antes de se iniciar o período de relatar. Somente uma sessão foi realizada nessa condição.

Os resultados mostraram que dois dos participantes mantiveram a correspondência durante todas as fases, independentemente das mudanças nas contingências. Um terceiro participante manteve altos níveis de correspondência em todas as fases, exceto na linha de base com três brinquedos. E o quarto participante emitiu apenas relatos de ter brincado, nas três primeiras fases, apresentando, em todas as sessões, apenas um relato correspondente e cinco relatos não correspondentes. Essa situação se alterou na fase de reforçamento da correspondência em grupo, em que, nas últimas duas sessões, o participante emitiu apenas relatos correspondentes. Na fase de reforçamento não contingente, esse participante voltou a emitir apenas relatos de ter brincado (um deles, correspondente e os demais, não)

Na fase de reforçamento do relato de brincar em grupo, observou-se que os participantes continuaram emitindo o mesmo padrão de relatos da fase anterior, embora um dos participantes, que relatava ter brincado com todos os brinquedos, recebesse um número muito maior de fichas do que os demais. Isto sugere que o responder desse participante e suas consequências não controlaram o comportamento das outras crianças. Não foram observadas interações verbais sobre as contingências em vigor, entre as crianças desse estudo, como ocorreu em estudos mencionados anteriormente.

Duas características enquadram um indivíduo no Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo elas: (1) problemas de comunicação e interação social, que envolvem dificuldade em conversas simples, compartilhamento reduzido de interesse, contato visual restrito, entre outros; e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como brincar de maneira incomum (alinhar carros, virar objetos), falar com padrões decorados, grande necessidade de rotina ou estrutura previsível, entre outros. (American Psychiatric Association,

2013). A primeira característica citada (e mesmo alguns aspectos da segunda) é relevante para o presente estudo, visto que se trabalhará com correspondência verbal com uma população que apresenta déficits de comportamento verbal e interação social.

Sendo a interação social um repertório prejudicado em crianças com autismo, é possível que a ausência de trocas entre as crianças, bem como a aparente ausência de controle do responder de um dos participantes, com conseqüente ganho de grande número de fichas, sobre os comportamentos dos demais participantes, tenha contribuído para que três deles mantivessem a correspondência mesmo na fase de relato em grupo, apesar do menor ganho que esse comportamento produzia.

1.3 Problema de pesquisa

Considerando os resultados do estudo de Pereira et al. (2011), pretendeu-se, no presente estudo, verificar se um maior número de sessões na fase de reforçamento do relato em grupo, expondo os participantes por mais tempo aos comportamentos uns dos outros e a suas conseqüências, afetará o auto relato de crianças com autismo. Buscar-se-á, neste estudo, realizar uma replicação sistemática do estudo de Pereira et al., investigando-se se e como diferentes arranjos de contingências afetam a correspondência entre os comportamentos verbal e não verbal de crianças diagnosticadas com autismo, manipulando principalmente a condição de grupo.

Investigar a correspondência verbal nessa população se faz necessário, já que esse é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais comuns, com um alto impacto pessoal, familiar e social. De acordo com o Centro de Controle de Doença (CDC), estima-se que uma em cada 59 crianças tenha autismo. (CDC, 2018). Além disso, uma melhor compreensão acerca de como o contexto de grupo afeta a correspondência verbal de crianças com autismo pode levar a

futuros desenvolvimentos de programas de intervenção para ensinar comportamento verbal para essa população e também auxiliar no planejamento de estratégias para aumentar a probabilidade da manutenção de tal comportamento.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Quatro crianças com idades entre quatro e oito anos, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista participaram do estudo. Todas já que estavam em intervenção analítico-comportamental, de modo que repertórios pré-requisitos para o presente estudo já estivessem instalados, como, por exemplo, o repertório de seguimento de instruções e de comportamento intraverbal. Para avaliar o repertório verbal dos participantes, foi utilizado o protocolo VB MAPP – Verbal Behavior Milestones Assesment And Placement Program. Os resultados obtidos com base na aplicação desse protocolo são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - *Resultados da aplicação da Escala Milestones do Verbal Behavior Milestones Assesment And Placement Program.- VB MAPP para cada participante*

Participante	Score	Nível Predominante
Bento	136	3
Lorenzo	162	3
Joao	113	2
Marcos	122,5	2

Para inclusão no estudo, as crianças realizaram um teste de emparelhamento visual de objeto e figura do objeto. Foram apresentados os seis brinquedos de cada conjunto utilizado no estudo e as fotos dos mesmos itens, e se pediu a elas que emparelhassem cada uma das fotos com o respectivo item. Foram incluídas no estudo as crianças que emparelharam 100% dos brinquedos corretamente.

Após a seleção dos participantes, os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois que os objetivos do estudo foram apresentados e de todas as informações pertinentes serem oferecidas (Ver Apêndice 1). O projeto do estudo foi submetido ao Comitê de Ética da PUC-SP e registrado sob o número: 13690619.2.0000.5482.

2.2 Local e material

As sessões foram realizadas em uma instituição particular de intervenção comportamental para crianças com déficit de desenvolvimento. Duas diferentes salas foram utilizadas, uma para o período de brincar e outra para o período de relatar. As duas salas eram semelhantes, sendo compostas por duas mesas brancas, uma infantil e uma adulta, e armários com brinquedos. No armário da sala de brincar estavam disponíveis somente os brinquedos que eram utilizados no estudo. O armário da sala de relatar estava fechado para que as crianças não vissem nenhum brinquedo ou objeto.

Para a escolha dos brinquedos utilizados na pesquisa todos os participantes passaram por avaliação de preferência com múltiplos estímulos, com o objetivo de aumentar a probabilidade do brincar no período em que essa atividade foi programada.

Procedimento da avaliação de preferência - Cinco itens de cada uma das seis categorias de brinquedos (dia-a-dia, veículos, estruturas, sensoriais, artes e livros) foram apresentados em ordem randômica. Com os cinco brinquedos dispostos em uma mesa na frente do participante, a experimentadora dizia: “Escolha um” e aguardava 5 segundos para a resposta. Após a resposta, permitia o acesso ao item por 20 segundos; se não houvesse resposta a instrução era repetida. Caso o participante tentasse ter acesso a mais de um item ao mesmo tempo a

experimentadora bloqueava essa resposta, segurando as mãos da criança; após a escolha de um item, este era retirado da mesa e a instrução, reapresentada, até que se construísse a hierarquia de preferência dos cinco brinquedos. (Hanley, Iwata, Lindberg, 1999). Foram incluídos no estudo os três brinquedos de cada categoria preferidos pelos participantes. A Tabela 2 apresenta os itens de cada um dos três conjuntos de brinquedos.

Tabela 2 - *Conjunto de Brinquedos*

	A	B	C	D	E	F
Categorias/ Conjuntos	Dia-a-dia - (Faz de conta)	Veículos	Estruturas	Sensoriais	Artes	Livros
1	Demolidor de carros.	Barco	Encaixe madeira	Massinha	Labirinto	Estória (Pinóquio)
2	Kit cozinha	Caminhão	Caixa encaixa	Contador líquido	Pontilhados para completar.	Números (contando dinossauros)
3	Kit supermercado	Avião	Torre	Brinquedo musical	Giz de cera e desenhos para pintar.	Interativo

Cada conjunto de brinquedos foi utilizado em uma sessão, e os conjuntos mudados sessão a sessão, de modo que cada conjunto se repetiu a cada três sessões.

Para o período de relatar foi utilizada foto 10x13cm de cada brinquedo e fichas coloridas de EVA quadradas, de 3x3cm. Além disso, foram utilizados brindes, tais como, brinquedos pequenos, bolha de sabão e comestíveis (balas, pirulitos, chocolates).

Para o registro foram utilizadas diferentes folhas padronizadas (para o pré-teste, para o período de brincar, para o período de relatar, e folha de registro sobre os conjuntos utilizados). Também foi utilizada uma filmadora e um cronômetro.

2.3 Procedimento

As sessões experimentais ocorreram uma vez por semana e foram compostas de dois diferentes momentos, um sendo o período de brincar e, em seguida, o de relatar. As sessões foram realizadas por duas experimentadores.

Brincar foi definido como interação (tocar) ou olhar fixamente para o brinquedo por no mínimo 30 segundos.

2.3.1 Período de brincar

Os participantes foram pegos na recepção da instituição e acompanhados até a sala de brincar, onde uma das experimentadoras se apresentou, perguntou o nome da criança e explicou de forma geral o que iria acontecer. A criança foi orientada a brincar com qualquer brinquedo da estante, pelo tempo que quisesse ou até que a experimentadora sinalizasse que o tempo tivesse se esgotado. Foi informado ao participante que só lhe seria permitido brincar com um brinquedo por vez.

Ao final da instrução inicial, a experimentadora disse à criança que ficaria sentada na sala, mas que não poderia conversar com ela. O encerramento desse período se deu quando transcorridos 10 minutos ou quando a criança já tivesse brincado com três brinquedos - o que ocorresse primeiro. Se os 10 minutos se encerravam e a criança estivesse brincando com um segundo ou terceiro brinquedo há menos de dois minutos, a experimentadora aguardava até que

se completassem 2 minutos ou até a criança ter terminado de brincar com aquele brinquedo - o que ocorresse primeiro.

Esse período se manteve igual durante todo o estudo. Após o término do brincar, outra experimentadora levava a criança até a sala onde ocorria o período de relatar.

2.3.2 Período de relatar

Na sala de relatar, a segunda experimentadora se apresentou e perguntou o nome da criança, como fez a outra experimentadora, e se sentou de um lado da mesa, indicando a cadeira em que a criança deveria se sentar (de frente para a experimentadora). A experimentadora disse para o participante que gostaria de saber com o que ele havia brincado no horário de brincar.

Então, a experimentadora mostrava a foto de cada um dos brinquedos e perguntava à criança: “Você brincou com esse hoje?” Qualquer resposta da criança, fosse uma sentença completa, fosse um sim ou não ou mesmo um balançar de cabeça, foi registrada. As respostas foram consequenciadas, de acordo com a fase experimental vigente, com elogios e fichas, sendo que estas, ao final da sessão, eram trocadas por brindes.

2.4 Condições experimentais

Foi adotado delineamento experimental de sujeito único, de múltiplos elementos. O estudo contou com cinco condições experimentais, descritas a seguir. O número de sessões de

cada condição variou segundo o número de sessões necessárias para que todos os participantes atingissem o critério de estabilidade, com exceção da condição de reforçamento do relato de brincar em grupo, em que se exigiram no mínimo nove sessões para cada participante. O critério de estabilidade de cada fase é apresentado no momento em que elas são descritas.

2.4.1 Linha de base

Nessa fase, não houve nenhuma consequência planejada para qualquer aspecto do relato. No final de cada sessão da linha de base, a experimentadora agradecia à criança pela participação e lhe dava uma ficha, independentemente de seu relato. A ficha era trocada por um brinquedo ou comestível de escolha da criança em seguida ao término do último relato.

2.4.2 Reforçamento do relato de brincar individual

Nessa fase, os relatos de brincar foram consequenciados pela experimentadora com uma ficha para cada relato, independentemente de sua correspondência com o comportamento não verbal observado no período anterior. Relatos de não brincar não foram consequenciados. No final da sessão, cada ficha foi trocada por um brinquedo/comestível de escolha da criança.

2.4.3 Reforçamento do relato de brincar em grupo

Essa fase foi muito semelhante à anterior, com a diferença de que o período de relatar foi realizado em grupo, de modo que todos os participantes pudessem observar a experimentadora perguntar para cada criança (uma por vez) se ela havia brincado com cada brinquedo e pudessem, também, observar as consequências que as respostas produziam. Nessa fase, após o período de brincar, as crianças foram levadas até a recepção, até que todas tivessem terminado o período de brincar. Em seguida, a experimentadora direcionava todas as crianças para a sala de relatar. Depois de todas estarem sentadas, a experimentadora perguntava à primeira criança, da esquerda para a direita da mesa, se ela havia brincado com cada um dos seis brinquedos; em seguida, passava à segunda criança, e assim por diante. A cada relato de brincar, elogio e ficha foram entregues às crianças e, ao final, as fichas foram trocadas por brindes.

2.4.4 Reforçamento do relato correspondente em grupo

Essa fase foi semelhante à anterior, sendo a diferença o critério para o reforçamento, que, aqui, foi o relato ser correspondente ao comportamento não verbal. Assim, tanto relatos de brincar quanto de não brincar, se correspondentes, eram seguidos por elogios e fichas. Essa fase se encerrou quando atingido o mesmo critério de estabilidade da linha de base.

Reforçamento não contingente

Nessa fase, o período de relatar foi realizado individualmente, sendo que cada criança recebia as seis fichas e as trocava pelos brindes antes mesmo de relatar.

2.5 Fidedignidade

Um segundo observador registrou o comportamento de brincar e de relatar dos participantes em 30% das sessões, ao longo de todas as fases do experimento. Esses registros foram feitos com base nos vídeos das sessões. A fidedignidade foi calculada dividindo-se o número de concordâncias pelo número de concordâncias mais discordâncias, multiplicado por 100 ($F = \frac{C}{(C+D)} * 100$).

2.6 Integridade

Um segundo observador registrou o comportamento das experimentadoras nos períodos de brincar e de relatar em 30% das sessões, ao longo de todas as fases do experimento. Esses registros foram feitos com base nos vídeos das sessões. A integridade foi calculada dividindo-se o número de concordâncias pelo número de concordâncias mais discordâncias, multiplicado por 100 ($I = \frac{C}{(C+D)} * 100$).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, buscou-se verificar se um maior número de sessões na fase de reforçamento do relato em grupo, em relação àquele praticado em estudo anterior com crianças com TEA, expondo-se os participantes por mais tempo aos comportamentos uns dos outros e a suas consequências, afetaria o auto relato de crianças com autismo. Em uma replicação sistemática do estudo de Pereira et al. (2011), investigou-se se e como diferentes arranjos de contingências afetariam a correspondência entre os comportamentos verbal e não verbal de crianças diagnosticadas com autismo, alterando-se principalmente a condição de relato em grupo.

O cálculo de fidedignidade relevou acordo de 92,3% no período de brincar e de relatar de 100%. O de integridade, acordo de 97,7% no período de brincar e de relatar de 94%.

Na Figura 1 são apresentados os dados relativos ao comportamento de relatar de cada um dos participantes, por sessão. Os relatos dos participantes são representados por barras; as barras pretas indicam relatos de brincar e as brancas, relatos de não brincar. Na parte superior do painel estão os relatos correspondentes e na inferior, os não correspondentes.

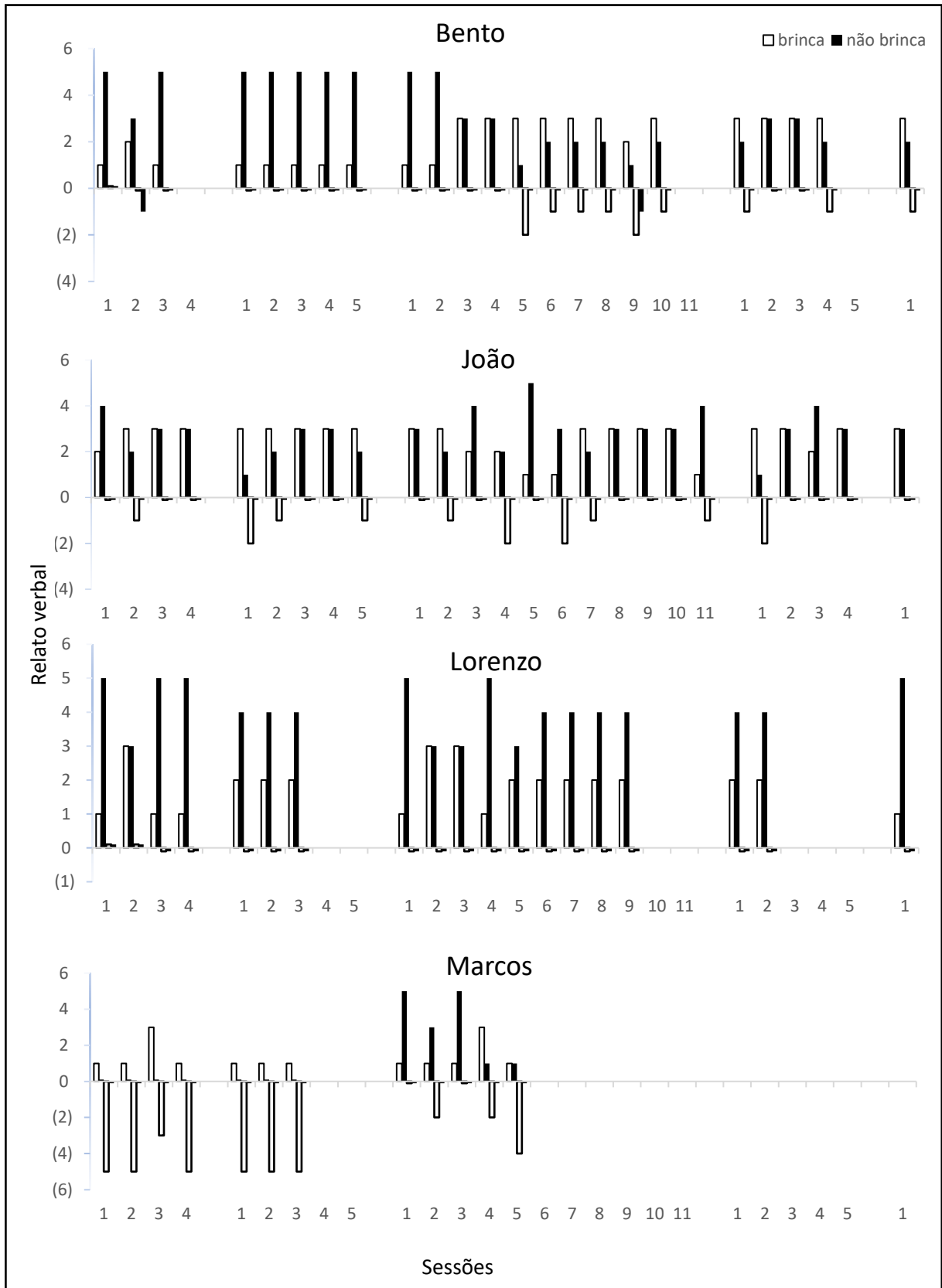


Figura 1. Relatos correspondentes e não correspondentes de ter brincado ou não de cada participante durante as condições experimentais. As barras brancas indicam relatos de ter brincado e as pretas relatos de não ter brincado. As correspondências são as barras acima de 0 (painel superior) e as não correspondências as barras abaixo de 0 (painel inferior).

A condição de linha de base foi composta por quatro sessões para Bento, Joao e Marcos, e de três sessões para Lorenzo. O critério para encerrar a condição foi de 17% de variação de respostas de brincar em três sessões consecutivas, ou seja, somente uma não correspondência por sessão durante três sessões seguidas. Nessa condição, a maioria dos participantes apresentou relatos correspondentes ao comportamento não verbal, enquanto isso ocorreu com metade dos participantes do estudo de *Pereira et al.* (2011), que eram, também, crianças com TEA. No entanto, no presente estudo, os participantes apresentaram relatos correspondentes a despeito de poderem brincar com até três brinquedos, enquanto no estudo de Pereira et al. isto só se deu quando o número de brinquedos com os quais cada participante podia brincar por sessão foi alterado para um. Em estudos desenvolvidos com crianças típicas (Ribeiro 1989/2005; Sadi 2002) a maioria delas apresentou altos níveis de correspondência verbal na linha de base, assim como no presente estudo, demonstrando acurácia no repertório de auto tatear comportamentos passados recentes. O tato ocorre sob controle exercido pelo estímulo anterior, ou seja, nele se estabelece uma relação única com um estímulo discriminativo. A consequência desse operante verbal é, geralmente, um estímulo condicionado generalizado ou um conjunto de reforçadores distintos (Skinner, 1957).

Na condição de reforçamento do relato de brincar individual, Bento e Joao realizaram cinco sessões e Lorenzo e Marcos, três sessões. O critério para o encerramento foi o alcance da estabilidade, assim como na linha de base. Nessa condição, a maioria dos participantes manteve o mesmo padrão de respostas da fase anterior: Bento e Lorenzo mantiveram a emissão de relatos correspondentes; e Marcos manteve-se emitindo apenas relatos de brincar, a maior parte dos quais não correspondente, sendo que com tais relatos ele tinha acesso ao número máximo de fichas, que trocava por brindes de sua preferência. Um dos participantes (Joao) apresentou, nas sessões 1 e 2, dois e um relatos não correspondentes de brincar, respectivamente, que lhe renderam fichas. No entanto, voltou a apresentar apenas relatos correspondentes nas duas

sessões seguintes, o que sugere que o ganho de fichas por respostas de brincar não correspondentes não parece ter controlado seu responder subsequente. Comparando-se esses achados com os de Pereira et al. (2011), notam-se resultados semelhantes, visto que os participantes desse estudo também mantiveram o mesmo padrão de respostas que na linha de base, incluindo o participante que apresentava não correspondência e se manteve assim na fase de reforçamento do relato de brincar realizado individualmente.

Comparando-se os resultados deste estudo com os do estudo de Ribeiro (1989/2005), com participantes típicos, observa-se que um dos participantes deste último estudo já na fase de reforçamento individual do relato de brincar apresentou relatos não correspondentes, o que não ocorreu no presente estudo nem no estudo de Pereira et al. (2011), em que se trabalhou com participantes com TEA.

A condição de reforçamento do relato de brincar em grupo foi composta de 10 sessões para Bento, 11 para Joao, nove para Lorenzo e cinco para Marcos. Nessa condição, o critério de encerramento, além do critério de estabilidade, foi de que cada participante houvesse realizado no mínimo nove sessões; apenas Marcos não o fez, por ter se retirado do estudo após a quinta sessão. Nessa condição, somente o participante Lorenzo não apresentou nenhuma variação de comportamento, o que ocorreu com dois dos participantes de Pereira et al. (2011). No entanto, um dos participantes do presente estudo, Bento, começou a apresentar não correspondência verbal de relatar na quinta sessão, o que não ocorreu com nenhum dos participantes de Pereira et al. nessa condição, em que houve, no máximo, cinco sessões para cada participante. Já três dos participantes de Ribeiro (1989/2005), com desenvolvimento típico, que não haviam apresentado ou haviam apresentado pouca não correspondência antes da condição de grupo nessa condição passaram a apresentá-la nas duas primeiras sessões, o que diferiu do participante Bento, do presente estudo, que precisou de um número maior de sessões para começar a emitir relatos não correspondentes. Joao, na condição de grupo, continuou a

variar entre relatos correspondentes e não correspondentes, assim como já fazia na condição anterior. E Marcos, na condição de grupo, passou a variar seu responder, passando a apresentar relatos de não brincar, o que não havia ocorrido nas condições anteriores. Nessa fase, os relatos provavelmente adquiriram função de mando, uma vez que relatar que haviam brincado era seguido por ganho de fichas, a despeito de serem não correspondentes. Isto possivelmente ocorreu com o participante Bento a partir da quinta sessão, fortalecendo a suposição de que ampliar a possibilidade de a criança observar a relação entre comportamento e consequência em outras crianças, por meio de um número maior de sessões em grupo, possivelmente fortaleceria o controle exercido pelas contingências.

A condição de reforçamento do relato correspondente em grupo foi composta de quatro sessões para Bento e Joao e duas sessões para Lorenzo. Nessa condição Marcos, já não estava participando do estudo. Tanto Bento quanto Joao voltaram a apresentar relatos correspondente na segunda sessão dessa condição. Joao se manteve apresentando somente relatos correspondentes até o final da condição, e Bento se manteve apresentando relatos correspondentes, com exceção da última sessão, em que relatou ter brincado com um brinquedo com o qual a experimentadora não considerou que ele tivesse brincado, por não atender a definição de brincar do estudo, apesar de Bento ter segurado o brinquedo por alguns segundos. Lorenzo também nessa condição não alterou seu padrão comportamental, apresentando somente relatos correspondentes. Durante essa condição, é possível que o relatar tivesse dupla função, ou seja, tanto a função de tato quanto a de mando, uma vez que o relatar estava sob controle do comportamento passado, como auto-tato, mas poderia estar também sob controle de condições motivadoras, atuando como mando pelo ganho de fichas.

A condição de reforçamento não contingente foi realizada em uma sessão para as três crianças. Nela, Lorenzo e Joao só apresentaram relatos correspondentes, assim como dois dos participantes de Pereira et al (2011). Bento apresentou cinco relatos correspondentes e um não

correspondente, diferentemente do observado em um dos participantes de Pereira et al (2011), que nessa condição apresentou majoritariamente relatos não correspondentes. Nessa condição, o relatar ocorreu, provavelmente, sob controle do comportamento passado, visto que os participantes receberam as fichas antes do início do relato.

A seguir serão discutidos os dados de cada participante, individualmente, ao longo de todas as condições às quais foram expostos.

No presente estudo, um participante, Marcos, apresentou inúmeras respostas não correspondentes na linha de base, uma vez que, em todas as sessões dessa condição, verbalizou ter brincado com todos os brinquedos. No estudo de Pereira et al. (2011) também houve um participante que relatou ter brincado com todos os brinquedos em todas as sessões. Quando iniciada a condição de reforçamento do relato de brincar individual, Marcos se manteve apresentando o mesmo padrão de respostas que na linha de base, ou seja, dizia que havia brincado com todos os brinquedos. No entanto, nessa condição, dizer que havia brincado o favorecia, visto que as fichas seguiam o relato de ter brincado, independentemente de o participante tê-lo feito. O mesmo ocorreu com o participante do estudo de Pereira et al. (2011), que relatava ter brincado com todos os brinquedos. Na condição de reforçamento do relato de brincar em grupo, em que o relato de brincar também era reforçado independentemente de sua correspondência, o participante Marcos alterou seu padrão de respostas já na primeira sessão, passando a apresentar relatos de não brincar em todas as sessões, mesmo recebendo menos fichas. Tal alteração não ocorreu em estudos anteriores (Pereira et. al., 2011; Ribeiro, 1989). Parece que, na maior parte da condição de grupo, Marcos ficou sob controle da variação dos relatos dos pares, visto que eles apresentavam tanto relatos de brincar quanto de não brincar, passando a emitir mais relatos correspondentes, a despeito da contingência de reforçamento em vigor. Na quinta sessão, Marcos voltou a apresentar majoritariamente relatos não correspondentes e voltou a ganhar um maior número de fichas. Apesar de Marcos não ter

participado de todas as condições do presente estudo, seus dados indicam que a condição de grupo foi um importante variável para haver alteração em seu comportamento verbal.

O participante Bento apresentou quase exclusivamente correspondência verbal nas sessões da linha de base, com exceção de uma não correspondência de não brincar na segunda sessão. Na condição de reforçamento do relato de brincar individual, manteve seu padrão de respostas, apresentando correspondência verbal em todas as cinco sessões, obtendo somente uma ficha por sessão, quando poderia obter seis, se relatasse que havia brincado com os demais brinquedos. Destaca-se que nessas duas condições, esse participante brincou com somente um brinquedo na maioria das sessões, e nenhum vez brincou com três brinquedos, o que se altera nas condições seguintes. Na fase de reforçamento do relato de brincar em grupo, Bento começou a apresentar pelo menos alguns relatos não correspondentes a partir da quinta sessão, o que fortalece a suposição de que possivelmente crianças com autismo necessitem de um número maior de exposições ao grupo para modificarem seu comportamento verbal, sob o possível controle dos relatos dos demais. Bento manteve-se apresentando relatos não correspondentes em todas as sessões seguintes dessa fase, o que indica que possivelmente estava sob controle das contingências de reforçamento arranjadas. No entanto, analisando-se as ocorrências de não correspondência em relação às filmagens do período de brincar, verifica-se que Bento apresentou algumas não correspondências verbais afirmando que havia brincado com alguns brinquedos com os quais se considerou que ele não tivesse brincado em razão da definição de brincar do estudo, que estipulava o brincar como olhar para ou interagir com o brinquedo por no mínimo 30 segundos. Bento, no caso de alguns relatos não correspondentes, havia interagido com o brinquedo, porém por menos de 30 segundos, por essa razão, de acordo com a definição, não se considerou que ele houvesse brincado; no entanto, o participante relatou tê-lo feito.

Outra alteração observada no comportamento de Bento foi a do número de brinquedos utilizados por sessão, visto que ele, que nas duas primeiras condições (linha de base e reforçamento do relato de brincar individual) brincava com um ou dois brinquedos, passou a brincar majoritariamente com três brinquedos nas duas fases seguintes (reforçamento do relato de brincar em grupo e reforçamento do relato correspondente em grupo), o que sugere que a contingência de reforçamento em vigor no período de relato possa ter influenciado seu comportamento não verbal no período de brincar. Na fase do reforçamento do relato correspondente em grupo, Bento retomou a correspondência verbal na segunda sessão, mas manteve-se brincando com três brinquedos, ganhando assim, o número máximo de fichas disponíveis.

O participante Lorenzo apresentou apenas relatos correspondentes em todas as sessões de todas as condições do estudo, o que indica que ele não ficou sob controle das contingências de reforçamento arranjadas nas fases de reforçamento do relato de brincar individual e de reforçamento do relato de brincar em grupo, de maneira semelhante a dois participantes do estudo de Pereira et. al. (2011). De fato, ele sequer foi exposto à especificidade das contingências dessas duas fases. Aumentar o número de sessões em grupo para esse participante não alterou seu padrão de respostas. No entanto, Lorenzo alterou o número de brinquedos com que brincava, pois na linha de base prioritariamente brincava com somente um item, com exceção da segunda sessão, em que ele brincou com três brinquedos; por outro lado, nas fases seguintes, brincou com dois ou três brinquedos na maioria das sessões, com exceção das sessões 1 e 4 da fase de reforçamento do relato de brincar em grupo.

O participante Joao, na linha de base apresentou majoritariamente relatos correspondentes, com exceção da segunda sessão, em que apresentou um relato não correspondente de brincar. Na condição de reforçamento do relato de brincar individual emitiu um número maior de relatos não correspondentes se comparado à linha de base, apresentando

duas não correspondências já na primeira sessão, uma não correspondência na segunda e uma na quinta sessão, todas não correspondências de haver brincado, o que indica que esse participante apresentou variação de seu comportamento verbal já nessa condição, variação que se manteve na próxima condição, de reforçamento do relato de brincar em grupo. Na condição de reforçamento do relato de brincar correspondente, Joao, já na segunda sessão, voltou a apresentar relatos correspondentes e se manteve emitindo tais relatos em todas as sessões dessa condição e na sessão única da última condição, de reforçamento não contingente. Quanto ao número de brinquedos com que ele brincou, não se observou diferença ao longo das condições, já que se manteve brincando com três brinquedos na maioria das sessões de todas as condições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo confirmou-se a suposição de que aumentar o número de sessões de grupo fosse importante para alterar o auto relato de crianças com TEA. Os resultados do participante Bento fortalecem a suposição de que crianças com autismo necessitem de um número maior de exposições ao grupo para modificar seu relato verbal sob controle dos relatos dos demais. E os dados do participante Marcos indicam que a condição de grupo foi uma importante variável para haver alteração em seu comportamento verbal. Com base nos dados deste estudo outros pesquisadores poderiam planejar intervenções em grupo para alcançar diferentes objetivos relativos ao comportamento verbal (e, possivelmente, também ao não verbal) de crianças com TEA. Essas crianças frequentemente necessitam que contingências especiais sejam arranjadas para que seu comportamento seja afetado, e é possível que a exposição a intervenções planejadas para ocorrer fosse em grupo lhes sejam benéficas. Assim, pesquisas que investiguem os resultados de intervenções em grupo poderiam ser foco de um número maior de pesquisadores.

Outro achado é o de que dois participantes aumentaram o número de brinquedos com que brincavam nas condições em que relatar que haviam brincado era seguidas de reforçamento, o que sugere que as consequências para o comportamento verbal possivelmente influenciaram o comportamento não verbal.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras façam ajustes na definição de brincar para minimizar conflitos entre o que o participante considera brincar e o que o experimentador registra, além de manipularem variáveis adicionais a fim de investigar manipulações que poderiam alterar relatos que não foram alterados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*, Publicação Eletrônica. *American Psychiatric Pub.*

Antunes, R. A. B., & Medeiros, C. A. (2016). Correspondência Verbal em um jogo de cartas com crianças. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 24, 15-28.

Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/ não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. In J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (org.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artmed.

Catania, A. C. (1998). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Centers for Disease Control and Prevention (2018). *Data e Statistics Autism Spectrum Disorder (ASD)*. usa gov:<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Cortez, M. C. D. (2012). Correspondência fazer/dizer variáveis de controle e condições de generalização e manutenção. *Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos*.

De Rose, J. C. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: R. A. Banaco (org.), *Sobre o comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Santo André, SP: ARBytes, (Vol. 1), 148-163.

DiCola, K., & Clayton, M. Using arbitrary stimuli to teach say-do correspondence to children with autism. *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.* 2017, (Vol. 7), 149–160.

Gomes, C. T., Kawakami, D.T., Pereira, M. E. M., & Fidalgo, A. P. (2018). Efeitos da Apresentação e Retirada de Reforçadores sobre a Correspondência Verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (Vol. 34), 3425. Epub November (Vol. 29), 2018, Publicação eletrônica. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3425>

Hanley, G.P., Iwata, B.A., & Lindberg, JS (1999). Análise das preferências de atividade em função de conseqüências diferenciais. *Jornal de análise do comportamento aplicado*, 32 (4), 419-35.

Katz, E. (2013). *The Use of Correspondence Training to Increase Peer Social Behavior of Children with Autism in Inclusive Preschool Classrooms*.

Macchione, A. C. C. (2012) Como crianças relatam seu desempenho acadêmico? estudo de correspondência fazer-dizer em situação escolar. *Dissertação (Mestrado em Psicologia)* - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Martone, M. C. C., & Santos-Carvalho, L. H. Z. (2012). Uma Revisão dos Artigos Publicados no Journal of Applied Behavior Analysis (JABA) sobre Comportamento Verbal e Autismo entre 2008 e 2012. *Perspectivas em análise do comportamento*, 3(2), 73-86.

Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217735482012000200001&lng=pt&tlng=pt.

Michael J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 149–155.

Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 401–410.

Medeiros, N. N. F. A., & Medeiros, C. A. (2018). Correspondência Verbal na Terapia Analítica Comportamental: Contribuições da Pesquisa básica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(1), 40-57.

Oliveira, M. A., Cortez, M. D., & Rose, J. (2016). Efeitos do contexto de grupo no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Perspectivas em análise do comportamento*, 7(1), 70-85. <https://dx.doi.org/10.18761/pac.2015.026>

Paniagua, F. A., & Baer, D. M. (1982). The analysis of correspondence training as a chain reinforceable at any point. *Child Development*, 53 (3): 786-798.

- Pereira, M. E. M., Micheletto, N., Amorim, V. V. C., Bast, D. D. F., Bennet, S., Bernardo, A., Guimarães, M. C., Mendonça, M. M., Novaes Neto, N., Scassiotti, A. P. F. (2008). *Correspondencia no autorrelato de crianças: as relações entre o dizer-fazer dizer sob contingências específicas*. Behaviors, (Vol. 12), 2-21.
- Pereira, M. E. M., Machionne, A. C., Matsuoka, E. Y., Dias, E.S., Souza, F. P. B., Lacerda, L. G., Rocha, L. M., Fuser, L. M. L., Szajubak, M., Alves, M. S. P. A. (2011). *Relação entre os comportamentos verbal e não verbal de crianças autistas sob diferentes contingências*. Behaviors, (Vol. 15), 2-10.
- Ribeiro, A. F. (2005). Correspondência no auto-relato de crianças: aspectos de fatos e de mandos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, (Vol. 1), 275-285. (Trabalho original publicado em 1989)
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (4), 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)* (Master's thesis). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11 ed.). (J.C Todorov e R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1957/1992). *Verbal Behavior*. Massachusetts: Skinner Foundation.

Sundberg, M. L. (2008). The verbal behavior milestones assessment and placement program:
The VB-MAPP. *Concord, CA: AVB Press.*

Wilson, P. G., Rusch, F. R., & Lee, S. (1992). Strategies to increase exercise-report
correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (Vol. 25), 681–690.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Avaliação de Itens de Preferência com Múltiplos Estímulos

Participante (Iniciais): _____.

Data: _____.

Aplicador: _____.

1ª avaliação (Categoria A)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

2ª avaliação (Categoria B)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

3ª avaliação (Categoria C)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

4ª avaliação (Categoria D)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

5ª avaliação (Categoria E)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6ª avaliação (Categoria F)	
Itens escolhidos (registrar a ordem de escolha dos itens)	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

APÊNDICE C – Folha de registro período de brincar

Participante: _____ Data: _____
 Conjunto: _____ Fase experimental: _____ Sessão: _____

Cada intervalo possui 20 segundos.

intervalos	A	B	C	D	E	F	Obs.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							

Legenda: Campo das obs: T = troca de brinquedo naquele intervalo.

APÊNDICE D – Folha para coleta período de relatar

Participante: _____ Data: _____
Conjunto: _____ Fase experimental: _____ Sessão: _____

Brinquedo	Relatou que brincou (sim ou não)
A	
B	
C	
D	
E	
F	

APÊNDICE E – Rotação da ordem do brincar na fase experimental 3

- 1 – Bento.
- 2 – Joao.
- 3 – Lorenzo.
- 4 – Marcos.

1 Bento	2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos
2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos	1 Bento
3 Lorenzo	4 Marcos	1 Bento	2 Joao
4 Marcos	1 Bento	2 Joao	3 Lorenzo
1 Bento	2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos
2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos	1 Bento
3 Lorenzo	4 Marcos	1 Bento	2 Joao
4 Marcos	1 Bento	2 Joao	3 Lorenzo
1 Bento	2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos
2 Joao	3 Lorenzo	4 Marcos	1 Bento

APÊNDICE F – Integridade do procedimento no período de brincar (Igual em todas as condições)

Participante: _____

Nº da sessão: _____

Fase: _____

Instrução inicial:

Pegar um brinquedo por vez	S	N
Para brincar deveria levar o brinquedo ao tapete	S	N
Ficaria na sala mas não poderia brincar com ele.	S	N

Durante o brincar:

Se a criança buscou a interação disse que não podia e não interagiu.	S	N
Se a criança pegou um brinquedo sem guardar o outro, disse: “você precisa devolver antes de pegar outro”.	S	N
Se a criança pegou o brinquedo sem retirá-lo e levá-lo ao tapete, disse: “você precisa levar para o tapete para brincar”.	S	N
Se a criança se mantiver com um brinquedo por 30s, repetir a informação sobre brincar no tapete.	S	N

Encerramento:

Disse que o horário de brincar terminou quando completos 10 minutos ou quando a criança havia brincado com 3 brinquedos.	S	N
Se um 2º ou 3º brinquedo estivesse com a criança por menos de 2 minutos, um tempo adicional de 2 minutos completos foi dado à criança.	S	N
Disse que conversaria com uma outra pessoa em outra sala.	S	N

APÊNDICE G – Integridade do procedimento no período de relatar: Linha de Base

Participante: _____

Nº da sessão: _____

Fase: _____

Instrução inicial:

Diz que gostaria de saber com o que a criança havia brincado?	S	N
Faz com que ela se sente na cadeira a sua frente?	S	N

Durante o relatar:

Segura uma foto por vez mostrando-a para a criança?	S	N
Mostrando a foto pergunta: você brincou com esse hoje?	S	N
Ouve o relato sem fazer qualquer comentário?	S	N
Ao final agradece a participação entregando-lhe uma ficha e dizendo que ela poderia ser trocada por um brinde?	S	N

APÊNDICE H – Integridade do procedimento no período de relatar: Reforçamento do relato de brincar em grupo

Participante: _____

Nº da sessão: _____

Fase: _____

Instrução inicial:

Faz com que as crianças se sentem nas cadeiras a sua frente?	S	N
--	---	---

Durante o relatar:

Segura uma foto por vez mostrando-a para a criança – começando pela da esquerda?	S	N
Após mostrar todas as fotos para a primeira criança, faz o mesmo com as seguintes?	S	N
Quando a criança diz que brincou faz um elogio e entrega uma ficha dizendo que no final ela poderá trocar por um brinde?	S	N
Quando a criança relata que não brincou não faz nenhum comentário e passa para a pergunta seguinte?	S	N
Após todos os relatos as crianças que ganharam fichas trocam cada uma por seus brindes?	S	N

APÊNDICE I – Integridade do procedimento no período de relatar: Reforçamento do relato correspondente em grupo

Participante: _____

Nº da sessão: _____

Fase: _____

Instrução inicial:

Faz com que as crianças se sentem nas cadeiras a sua frente?	S	N
--	---	---

Durante o relatar:

Segura uma foto por vez mostrando-a para a criança – começando pela da esquerda?	S	N
Após mostrar todas as fotos para a primeira criança faz o mesmo com as seguintes?	S	N
Quando a criança diz que brincou faz um elogio e entrega uma ficha apenas se a criança realmente brincou com aquele brinquedo?	S	N
Quando a criança diz que não brincou faz um elogio e entrega uma ficha apenas se a criança realmente não brincou com aquele brinquedo?	S	N
Quando a criança relata que brincou e não brincou não faz nenhum comentário?	S	N
Quando a criança relata que não brincou e brincou não faz nenhum comentário?	S	N
Após todos os relatos as crianças que ganharam fichas trocam cada uma por seus brindes?	S	N

APENDICE J – Integridade do procedimento no período de relatar: Reforçamento Não Contingente

Participante: _____

Nº da sessão: _____

Fase: _____

Instrução inicial:

Entrega as seis fichas para cada criança no início do período do relato e a criança troca pelos brindes antes mesmo do relato?	S	N
Faz com que ela se sente na cadeira a sua frente?	S	N

Durante o relatar:

Segura uma foto por vez mostrando-a para a criança?	S	N
Mostrando a foto pergunta: você brincou com esse hoje?	S	N

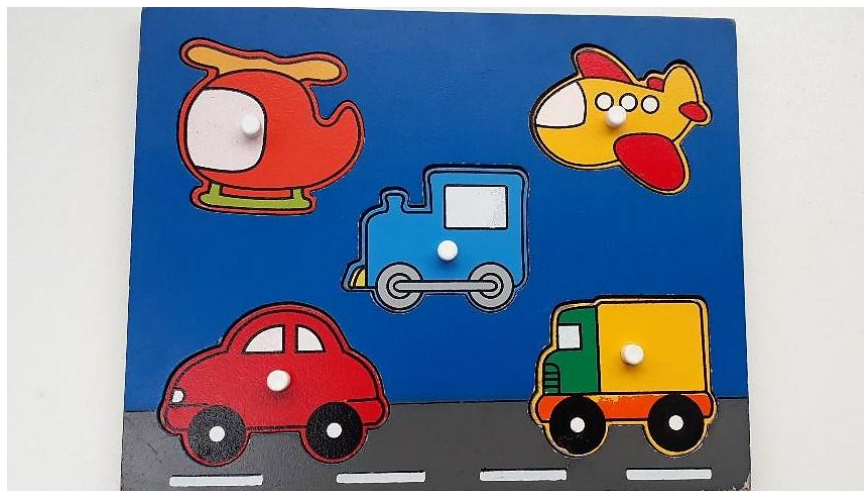
APÊNDICE K – Fotos brinquedos categoria dia-a-dia



APÊNDICE L – Fotos brinquedos categoria veículos



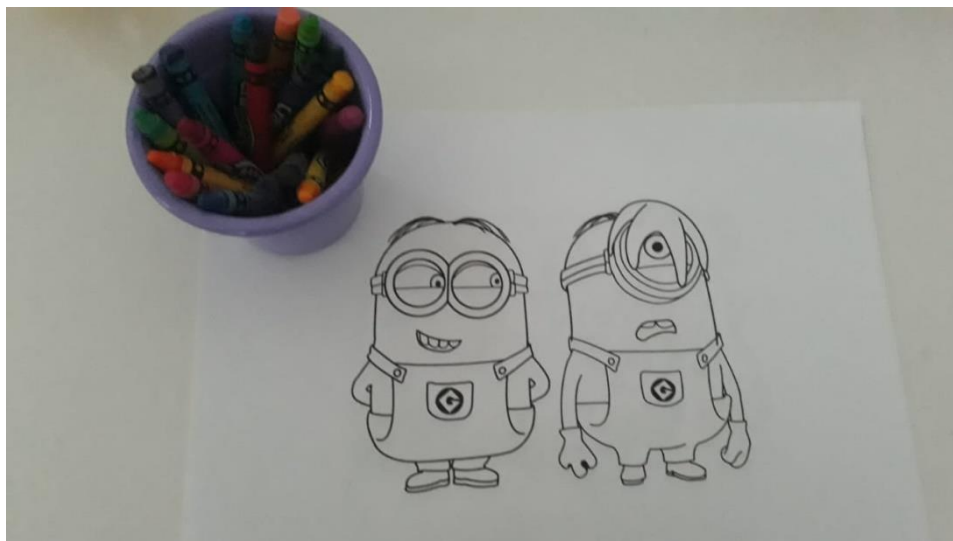
APÊNDICE M – Brinquedos categoria estruturas



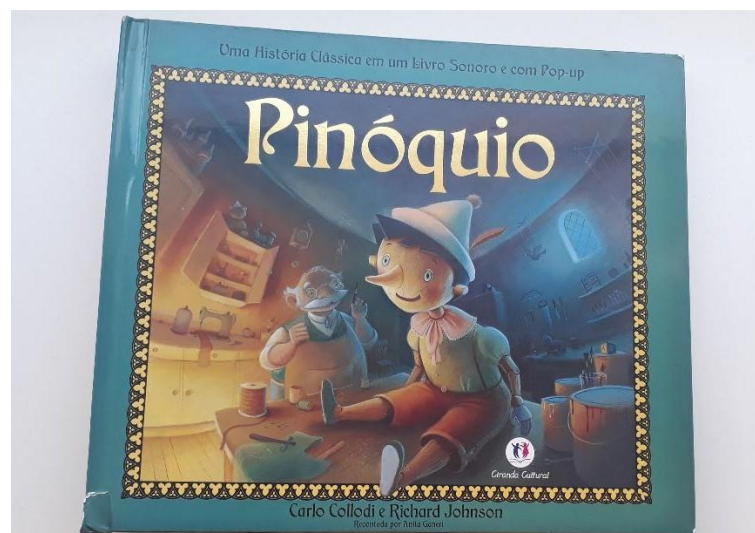
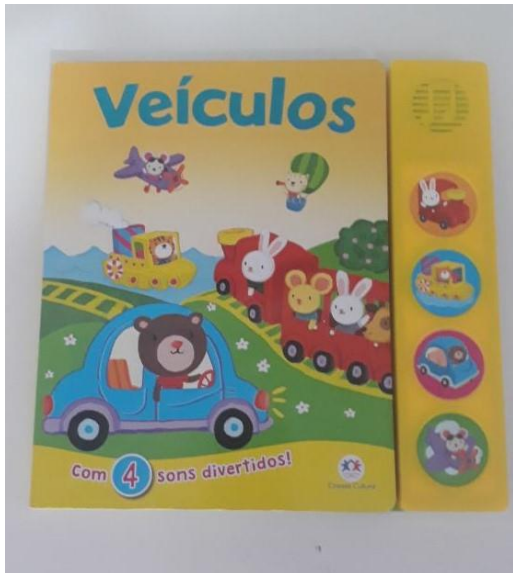
APÊNDICE N – Brinquedos da categoria sensorial



APÊNDICE O – Brinquedos das categorias de artes



APÊNDICE P – Brinquedos da categoria livros



ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do projeto de pesquisa: A correspondência verbal entre o fazer e o dizer de crianças com transtorno do espectro autista sob diferentes contingências.

Pesquisador responsável: Larissa de Aguirre Silva. Instituição à qual pertence o pesquisador responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP. Telefones para contato: (19) 99840-2809 Pesquisador responsável; (11) 3670-8466 (Comitê de Ética em Pesquisa).

Senhores Pais,

Sou aluna do curso de Mestrado em Psicologia Experimental: análise do comportamento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e desenvolverei como minha dissertação uma pesquisa sobre a habilidade de crianças com autismo em relatar sobre seu próprio comportamento.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A correspondência verbal entre o fazer e o dizer de crianças com transtorno do espectro autista sob diferentes contingências.”. Ele (Ela) foi selecionado(a) por enquadrar-se nos critérios de seleção de participantes. Sua participação não é obrigatória, podendo vocês desistir a qualquer momento e retirar seu consentimento para a participação da criança quando quiserem, sem prejuízo de qualquer natureza. O objetivo deste estudo é verificar a influência de diferentes contingências de reforçamento sobre a correspondência verbal. A participação de seu(sua) filho(a) consistirá em uma situação de brincadeira e em uma situação de relato sobre o brincar. As sessões serão filmadas (imagens restritas ao pesquisador) e o estudo terá duração de aproximadamente três ou quatro meses. Nesse período, seu filho(a) receberá algumas balas, chocolates e pirulitos e pequenos brinquedos como prêmio por ter participado do trabalho. Os riscos relacionados com a participação são mínimos, decorrentes do deslocamento de uma sala para outra e do próprio brincar, e os benefícios são de ordem científica, dado que a realização da pesquisa trará conhecimentos sobre o desempenho de crianças com TEA. As informações obtidas por meio da pesquisa são confidenciais e sigilosas, ou seja, os dados obtidos na pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação da criança.

Ao final do estudo os resultados serão apresentados a vocês, e poderão ser publicados em revistas científicas e apresentados em encontros científicos; no entanto, o anonimato da criança será mantido, pois seu nome não constará nas apresentações e textos referentes a essa pesquisa. O(A) Sr.(a) receberá uma cópia deste Termo com os telefones para tirar suas dúvidas sobre o projeto de pesquisa, sobre sua participação ou para quaisquer outros esclarecimentos.

Dr.^a Maria Eliza M. Pereira

Larissa de Aguirre Silva

Declaro que entendi os objetivos do trabalho e concordo em autorizar a participação do meu filho(a), como voluntário, da pesquisa acima descrita.

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

Nome e assinatura do participante da pesquisa.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

Dados de identificação

Título do projeto de pesquisa: A correspondência verbal entre o fazer e o dizer de crianças com transtorno do espectro autista sob diferentes contingências.

Pesquisador responsável: Larissa de Aguirre Silva. Instituição à qual pertence o pesquisador responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP. Telefones para contato: (19) 99840-2809 Pesquisador responsável; (11) 3670-8466 (Comitê de Ética em Pesquisa).

DECLARO conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição concorda em figurar como coparticipante do projeto de pesquisa intitulado “A correspondência verbal entre o fazer e o dizer de crianças com transtorno do espectro autista sob diferentes contingências.”, de autoria da (Mestranda) Larissa de Aguirre Silva, e (Orientadora) Dr.^a Maria Eliza M. Pereira, desde que ele venha a ser aprovado pelo CEP da instituição proponente (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), e estar ciente de responsabilidades e de compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos (as) participantes de pesquisa nela recrutados (as), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo ____ de _____ de 2019

Nome da Instituição: _____

Assinatura e carimbo do responsável institucional