



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luiz Felipe Silva Melo

Correspondência verbal: uma revisão de literatura de 2009 a 2021 e o efeito de sessões sucessivas e de perda de fichas sobre o brincar e o relatar de crianças

DOUTORADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

São Paulo

2022



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luiz Felipe Silva Melo

Correspondência verbal: uma revisão de literatura de 2009 a 2021 e o efeito de sessões sucessivas e de perda de fichas sobre o brincar e o relatar de crianças

DOUTORADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção de título de DOUTOR em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

São Paulo

2022

LUIZ FELIPE SILVA MELO

Correspondência verbal: uma revisão de literatura de 2009 a 2021 e o efeito de sessões sucessivas e de perda de fichas sobre o brincar e o relatar de crianças

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira (Orientadora)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Dr. Júlio César Coelho de Rose

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof.^a Dra. Mariéle de Cássia Diniz Cortez

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof.^a Dra. Nilza Micheletto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Marcos Spector Azoubel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

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

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Assinatura: _____

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

Processo n.º 88887.199172/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Process no. 88887.199172/2018-00.

Agradecimentos

Agradecer as pessoas que contribuíram e me ajudaram de alguma forma no percurso desta tese se mostrou uma tarefa complexa. A tese leva apenas o nome do autor e sua orientadora, no entanto é resultado de milhões de processos comportamentais de diferentes pessoas no decorrer dos anos — e, por mais que se reconheça a contribuição coletiva em qualquer processo científico, esses agradecimentos são para as pessoas que me influenciaram diretamente neste percurso.

Primeiramente, e sempre agradeço aos meus pais. Minha mãe (Andréa) sempre se preocupou em reforçar todo e qualquer comportamento meu em direção a busca de conhecimento em qualquer área, sempre emitiu regras de como o estudo seria importante para minha vida e como é um bem inestimável e duradouro. Embora eu esteja entregando uma tese de doutorado, isso não seria possível sem as leituras noturnas de minha mãe para mim quando eu era criança, ou das vezes que se sentava para estudar comigo ou reforçar esses meus comportamentos durante o período que estive na escola. Eu não estaria entregando essa tese se minha mãe não tivesse incentivado e feito das “tripas coração” para que eu conseguisse estudar psicologia e posteriormente Análise do Comportamento. Por mais que eu te agradeça, mãe, aqui não haveria espaço para listar tudo o que fez por mim. Assim como meu pai (Luiz Eduardo), que em todo esse percurso, muitas e muitas vezes me acompanhou de madrugada incessantemente a rodoviária da minha cidade (Três Corações) para eu seguir para São Paulo. Foi meu parceiro constante durante todo esse tempo, e eu também não conseguiria listar todas as suas contribuições para minha vida acadêmica.

Gostaria de agradecer a minha parceira e companheira Rainara Bastos (Ray), por todo o incentivo durante esse percurso, você acompanhou todas as dúvidas, questionamentos, e “pedras no caminho”. Obrigado por todas as suas leituras e ajuda na

realização dessa tese. Sem sua paciência, incentivo e participação eu não conseguiria finalizar. Obrigado por estar comigo e confiar que eu conseguiria, mesmo quando eu próprio não tinha certeza.

Meu filho Gael, se um dia ler essa tese, eu também queria te agradecer, pois mesmo sem você saber “o que estava acontecendo”, eu tive que me privar de sua companhia algumas vezes nesse percurso, e sem você saber me motivou a realizar esse trabalho, independentemente do tempo e momento (Pandemia Covid-19), qual exemplo eu te daria se eu não fosse até o fim?

Agradeço a todos meus amigos e amigas que tanto me incentivaram durante esses anos todos de percurso acadêmico.

Também agradeço aos meus colegas e amigos do PEXP, por todas as contribuições diretas e indiretas para meu trabalho. Principalmente a João Marinho que conferiu todas as partes de formatação do trabalho e me ajudou muito, como também a Alice e João Rodrigues que fizeram a conferência das coletas dos trabalhos de revisão e experimental. Um agradecimento especial ao Carlos, secretário do programa que me auxiliou bastante.

Agradeço ao Érick Tavares pela conferência dos dados.

A todos meus professores de análise do comportamento desde a graduação. Agradecimento especial a Maxleila que sempre me incentivou. E pelos últimos anos, eu gostaria de destacar a “parceria” com a professora Maria do Carmo Guedes, e agradecer muito pelos ensinamentos em muitas manhãs, tanto sobre história da psicologia quanto sobre a história da Análise do Comportamento no Brasil, e como me ensinou principalmente a questionar qual o papel do educador.

Agradeço às minhas professoras de doutorado (Mônica; Nilza; Paula e Mare), principalmente a Maria Eliza (Mare), minha querida orientadora, por toda a paciência

comigo, desde o mestrado, e continuou tendo no doutorado. Sem as orientações e pontuações espetaculares sobre Análise do Comportamento e língua portuguesa esse trabalho não existiria e nem eu como pesquisador, obrigado novamente Mare.

Gostaria de agradecer também aos membros da banca, que tanto contribuíram com o trabalho desde seu projeto na qualificação, como agora com a participação na banca de defesa.

Um agradecimento aos meus alunos, que me fazem um melhor profissional a cada dia e a cada dúvida, e aos meus colegas de trabalho.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Melo, L. F. S. (2022). *Correspondência verbal: Uma revisão de literatura de 2009 a 2021 e o efeito de sessões sucessivas e de perda de fichas sobre o brincar e o relatar de crianças* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

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

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Intervenção.

Resumo

Com o objetivo de atualizar a revisão de literatura em correspondência verbal, realizou-se, nesta tese, uma revisão sistemática de 2009 a 2021, que apontou um crescimento no número de publicações em correspondência verbal, principalmente em veículos brasileiros, assim como uma manutenção de *settings* e participantes, quando comparados às revisões que analisaram o tema até 2008. A tese apresenta também um estudo experimental com objetivo de verificar uma modificação procedimental no estudo de Gomes et al. (2018), utilizando mais de uma sessão por dia de coleta em relação a tarefas de brincar e relatar com quatro crianças de 5 e 6 anos de idade e delineamento de sujeito único. Houve quatro fases experimentais: linha de base; punição do relato de não brincar; punição da não correspondência; e reforçamento não contingente. A utilização de sessões sucessivas para pesquisas em correspondência verbal utilizando a tarefa do brincar pareceu eficaz para reduzir o tempo de coleta. No entanto, a maior parte dos participantes manteve o relato correspondente durante todo o estudo, e apenas um dos participantes passou a relatar conforme as fases experimentais programadas. O efeito criado pela retirada de fichas na segunda fase do estudo pode ter contribuído a necessidade de um maior número de sessões na fase de punição da não correspondência, a fim de que o participante voltasse a emitir relatos correspondentes.

Palavras-chave: comportamento verbal, correspondência verbal, perda de reforçadores, fazer-dizer, punição

Melo, L. F. S. (2022). *Verbal correspondence: A literature review from 2009 to 2021 and the effect of successive sessions and token loss on children's play and say* [Doctoral dissertation, Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil]. Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD).

Thesis Advisor: Prof. Maria Eliza Mazzilli Pereira, PhD.

Line of Research: Development of Intervention Methodologies and Technologies.

Abstract

This doctoral dissertation carried out a 2009 to 2021 systematic review to update the literature review on verbal correspondence. As a result, it was pointed out an increase in the number of publications in verbal correspondence, mainly in Brazilian vehicles, as well as a maintenance of settings and participants, when compared to reviews that analyzed the subject up to 2008. The dissertation also presents an experimental study with the aim of verifying a procedural modification in the Gomes et al.'s study (2018), using more than one collection session per day in regard to play and reporting tasks with four 5- and 6-year-old children in a single-subject design. There were four experimental phases: baseline; punishment for not playing; punishment of noncorrespondence; and noncontingent reinforcement. The use of successive sessions for verbal correspondence research using the play task seemed to be effective in reducing collection time. However, most of the participants kept the corresponding report throughout the study, and only one of the participants started to report according to the programmed experimental phases. The effect created by the withdrawal of tokens in the second phase of the study may have contributed to the need for a greater number of sessions in the phase of punishment of non-correspondence, in order for the participant to emit corresponding reports again.

Keywords: verbal behavior, verbal correspondence, loss of reinforcers, do-say, punishment

Lista de Figuras

Figura 1 – Resultados dos Procedimentos de Busca e de Seleção das Publicações.....	15
Figura 2 – Comportamento de Relatar dos Participantes em Todas as Fases do Estudo 2	46

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Variáveis Analisadas, Categorias e Definições	13
Tabela 2 – Número de Publicações/Capítulos Publicados nos Periódicos e nas Duas Coleções Analisadas	18
Tabela 3 – Publicações no Decorrer dos Anos e Suas Características	19

Sumário

Apresentação	1
Introdução.....	2
Estudo 1 – Correspondência Verbal: Uma Revisão de Literatura de 2009 a 2021	7
Método	7
Fontes de Dados.....	7
Palavras de Busca	8
Procedimentos de Busca.....	9
Critérios de Inclusão	11
Critérios de Exclusão.....	12
Classificação das Informações.....	12
Acordo entre Observadores	14
Resultados e Discussão	14
Estudo 2 – O Efeito de Sessões Sucessivas e de Perda de Fichas sobre o Brincar e o Relatar de Crianças.....	31
Método	40
Participantes.....	40
Local	40
Material.....	40
Procedimento	41
Acordo entre Observadores	44
Resultados e Discussão	45
Considerações Finais	54
Referências	56
Apêndice.....	65
Anexos.....	66

Apresentação

Esta tese se insere no campo de pesquisa sobre comportamento verbal, mais especificamente na área conhecida como correspondência verbal, que trata da relação estabelecida entre comportamento verbal e comportamento não verbal. Desde a década de 1960, são publicados estudos sobre o tema — e apesar do número de publicações variar durante as décadas, tais estudos nunca pararam de ser publicados.

Foram realizados dois estudos nesta tese. O primeiro é uma revisão de literatura sobre correspondência verbal de 2009 a 2021, que atualiza as informações das revisões sobre o tema feitas até então. O segundo estudo é uma replicação da pesquisa experimental de Gomes et al. (2018) em que foram realizadas mudanças procedimentais em relação ao número de sessões consecutivas em um mesmo dia e sobre o número de sessões seguidas em cada fase experimental.

O primeiro estudo possibilitou a contextualização das publicações sobre correspondência verbal dos últimos anos: principais variáveis investigadas; *settings*; participantes e procedimentos. O segundo estudo visou, além da mudança procedimental, a contribuir com pesquisas em correspondência verbal que investigam os efeitos do controle aversivo sobre a correspondência verbal (retirada de fichas) e também com estudos em correspondência realizados com crianças utilizando a tarefa de “brincar”.

Correspondência Verbal: uma Revisão de Literatura de 2009 a 2021 e o Efeito de
Sessões Sucessivas e de Perda de Fichas sobre o Brincar e o
Relatar de Crianças

O comportamento verbal foi considerado por Skinner (1957/1978) um comportamento operante e, como tal, pode ter sua frequência aumentada ou diminuída a depender da consequência que se seguiu à resposta verbal. No entanto, ainda segundo Skinner (1957/1978), embora seja um operante como outros, o comportamento verbal requer considerações adicionais, pois, diferentemente dos demais, não age de forma direta ou mecânica sobre o ambiente, mas sobre outra pessoa — um *ouvinte*, treinado por uma mesma *comunidade verbal* e que fará a *mediação* entre a emissão da resposta verbal emitida pelo *falante* e sua consequência.

Ao tratar das variáveis de controle do comportamento verbal, Skinner (1957/1978) propõe seis categorias de operantes verbais primários: mando, tato, ecoico, textual, transcrição (cópia e ditado) e intraverbal, além de um secundário, o autoclítico. Para o presente estudo, os operantes verbais importantes são o mando e o tato. O mando é um operante verbal sob controle de privação ou de estimulação aversiva e que tem como consequência um reforçador específico. O tato é um operante verbal sob controle de um estímulo discriminativo geralmente não verbal e é mantido por reforçadores generalizados (Skinner, 1957/1978).

Por meio do tato, o ouvinte pode entrar em contato com ambientes ou partes do ambiente aos quais não tem acesso de outro modo. Por essa razão, a comunidade verbal busca estabelecer contingências que favoreçam um relato verbal preciso. No entanto, há situações que podem prejudicar a precisão do relato verbal, tornando-o inverossímil, exagerado ou mentiroso. Quando se trata, por exemplo, do relato verbal sobre o próprio comportamento, este pode ser prejudicado por falha na auto-observação; ou, tendo

havido auto-observação adequada, o relato pode ser deturpado por falha no controle pelos estímulos gerados pela auto-observação quando emitida a resposta verbal (de Rose, 1999). Outro fator que pode prejudicar a precisão do relato é que, a depender da situação e do ouvinte, o falante pode distorcer o relato se isso tornar maior a probabilidade de ter seu comportamento verbal reforçado por aquele ouvinte (Skinner, 1957/1978). Ademais, se o falante tiver uma história em que, em determinada condição, a correspondência entre seus comportamentos não verbal e verbal foi punida, isso poderá colaborar para um relato impreciso em condições semelhantes.

Quando alguém faz algo e depois relata exatamente o que fez, ou diz que fará algo e faz aquilo que havia mencionado, afirma-se que apresentou *correspondência verbal*, ou seja, correspondência entre seu comportamento não verbal e seu comportamento verbal. Se a pessoa faz algo e diz que não o fez, ou se diz que fará algo e não o faz, diz-se que não apresentou correspondência verbal (Ribeiro, 1989).

Analistas do comportamento vêm desenvolvendo estudos sobre correspondência verbal nos quais têm sido trabalhadas diferentes sequências nos procedimentos: “fazer-dizer” (Gomes et al., 2018; Ribeiro, 1989); “dizer-fazer” (Baer & Detrich, 1990; Glidden & Gross, 2016); e “dizer-fazer-dizer” (Keogh et al., 1983). Na correspondência verbal “fazer-dizer”, a pessoa emite uma resposta não verbal e, em seguida, relata o que fez. Na correspondência verbal “dizer-fazer”, a pessoa emite uma resposta verbal que especifica o que fará e, em seguida, emite a resposta não verbal. Finalmente, na correspondência verbal “dizer-fazer-dizer”, a pessoa emite uma resposta verbal sobre o que fará, depois emite a resposta não verbal e, em seguida, relata sobre aquilo que fez (Wechsler & do Amaral, 2009a).

A maior parte dos estudos sobre correspondência verbal tem-se valido do uso de reforçadores positivos (Baer & Detrich, 1990; Cortez et al., 2013; Domeniconi et al.,

2014; Plácido et al., 2018; Ribeiro, 1989). Mais recentemente, vêm sendo desenvolvidos estudos em que se investigam os efeitos de punição/reforçamento negativo sobre a correspondência verbal (Brito et al., 2014; Gomes et al., 2018; Simonassi et al., 2011).

Alguns autores revisaram estudos sobre correspondência verbal (Baer, 1990; Bevill-Davis et al., 2004; Lloyd, 2002; Wechsler & do Amaral 2009a, 2009b). No estudo de Baer (1990), foram revisadas pesquisas sobre treino de correspondência até o ano de 1990. Baer (1990) discutiu teoricamente e conceitualmente a correspondência verbal, analisou a ocorrência de generalização e de manutenção da correspondência e a importância das possíveis aplicações do treino de correspondência verbal para pessoas com desenvolvimento atípico.

A revisão de Lloyd (2002) abrangeu pesquisas publicadas entre 1968 e 2001 e nela foram analisados, entre outros aspectos, a população pesquisada, as consequências utilizadas nos estudos, as condições apresentadas, a ordem das fases experimentais e os delineamentos experimentais empregados, além dos procedimentos e principais resultados. Já Bevill-Davis et al. (2004) buscaram fornecer uma análise crítica sobre a eficácia do treino de correspondência para pessoas com e sem deficiência – e mencionam que o estudo era, ao mesmo tempo, uma continuação e uma expansão do trabalho de Baer (1990). Para isso, buscaram pesquisas de 1984 a 2003, utilizando as bases de dados ERIC e PsycInfo, além das referências presentes nos estudos encontrados para complementar as buscas — citando estudos de 1968 até 2003 em seus resultados. Nesses estudos, os autores identificaram as variáveis dependentes (VDs) e independentes (VIs), os objetivos e os participantes, além dos delineamentos experimentais, dos principais resultados e se os estudos verificaram a generalização da correspondência (Bevill-Davis et al., 2004).

Wechsler e do Amaral (2009a, 2009b), por sua vez, publicaram duas revisões sobre correspondência verbal. Em ambas, buscaram revisar os estudos desde a década de

1960 até 2008. Na primeira delas (Wechsler & do Amaral, 2009a), descreveram os estudos de correspondência, dividindo-os segundo as sequências utilizadas: “dizer-fazer”, “fazer-dizer” e “dizer-fazer-dizer”. Por fim, apresentaram pesquisas que não utilizaram treino de correspondência no início e observaram a emergência da correspondência verbal “natural”, como a de Ribeiro (1989).

Em outra revisão — dessa vez, sobre o panorama das publicações de estudos em correspondência verbal —, Wechsler e do Amaral (2009b) fizeram um levantamento quantitativo desses estudos. Para isso, pesquisaram em algumas bases de dados, como Index Psi, PsycInfo, SciELO, BIREME e LILACS e nos *sites* dos periódicos *Journal of Applied Behavior Analysis* e *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, valendo-se das palavras-chave “correspondência verbal”, “comportamento verbal”, “dizer”, “fazer”, “dizer e fazer” e buscando-as em português e traduzidas para o inglês e o espanhol.

As autoras encontraram 56 em periódicos internacionais e apenas sete artigos em periódicos nacionais, totalizando 63 artigos — e apresentaram o número de publicações segundo o tipo e segundo seus objetivos (Wechsler & do Amaral, 2009b). O tipo de publicação mais encontrado foi pesquisa experimental (65,02%), seguido por pesquisa teórica (25,39%) e por pesquisa descritiva (9,52%), e os objetivos mais comumente encontrados foram: discussão teórica da correspondência (25,39%); aplicação do treino de correspondência para comportamentos relevantes (20,63%); e influência do comportamento verbal sobre o comportamento não verbal (17,46%). Em relação às sequências das fases experimentais, as mais utilizadas foram: linha de base – reforçamento da verbalização – treino de correspondência (14,89%); linha de base – reforçamento da verbalização – treino de correspondência – *follow-up* (12,76%); e linha de base – reforçamento da verbalização – treino de correspondência – linha de base

(10,63%). Wechsler e do Amaral (2009b) ainda apresentaram o número de publicações que utilizaram as diferentes sequências: “dizer-fazer”, “fazer-dizer” e “dizer-fazer-dizer”. A sequência “dizer-fazer” foi a mais utilizada (61,7%), seguida por “fazer-dizer” (19,14%), “dizer-fazer-dizer” (8,51%) e “‘dizer-fazer’ contra ‘fazer-dizer’” (10,63%). Outros aspectos analisados foram o ambiente em que se realizaram os estudos e os participantes (Wechsler & do Amaral, 2009b). O ambiente mais utilizado foi a escola (53,19% dos estudos), seguida pelo laboratório (25,53%) e pelo hospital geral (6,38%). A maioria dos participantes das pesquisas foram crianças, seguidas por adultos com desenvolvimento típico; e crianças e adultos com desenvolvimento atípico. Além disso, as autoras analisaram os delineamentos experimentais dos estudos e verificaram que 50,79% deles utilizaram delineamento de grupo e 49,2% utilizaram o sujeito como seu próprio controle (Wechsler & do Amaral, 2009b).

Estudo 1 – Correspondência Verbal: Uma Revisão de Literatura de 2009 a 2021

A última revisão de literatura sobre correspondência verbal encontrada, portanto, data de 2009, realizada há mais de 10 anos. Dessa maneira, buscou-se, nesta tese, inicialmente fazer uma atualização das informações das revisões anteriores, de modo a verificar se houve continuidade em relação aos estudos já catalogados ou se houve mudanças na tendência em relação ao período precedente.

Assim, o objetivo deste Estudo 1 foi realizar uma revisão de literatura sobre correspondência verbal, em textos brasileiros e internacionais, de 2009 a 2021. Para isso, foi feita uma busca de publicações abrangendo o citado período, nas fontes de buscas utilizadas por Wechsler e do Amaral (2009b), com o acréscimo de algumas outras: o Portal de Periódicos da CAPES, as coleções *Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco* e o periódico *The Analysis of Verbal Behavior*.

Método

Fontes de Dados

As fontes de dados utilizados foram: (a) BIREME, Index Psi, LILACS, PsycInfo, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES; (b) os periódicos: *Journal of Applied Behavior Analysis*, *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* e *The Analysis of Verbal Behavior*; e (c) as coleções brasileiras *Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco*. O critério para escolha das bases de dados foi utilizar as mesmas mencionadas por Wechsler e Amaral (2009b), às quais foram acrescentadas algumas publicações devido à importância para a área.

A BIREME (Biblioteca Regional de Medicina) é uma base de dados que contém literatura na área de saúde e um vasto acervo de publicações de diversos países da América Latina e do Caribe. O Index Psi é uma base de dados referencial, que reúne publicações técnico-científicas em psicologia e áreas afins e tem mais de 41,4 mil

referências e resumos de artigos de mais de 110 revistas brasileiras, publicadas desde 1949. O LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) é um índice bibliográfico das ciências da saúde, publicado nos países da América Latina e do Caribe, que, com a Rede BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), tem mais de 700 mil registros bibliográficos de artigos publicados em cerca de 900 periódicos em ciências da saúde. PsycInfo é a base de dados da American Psychological Association, que contém literatura em psiquiatria, psicologia, ciências do comportamento e áreas afins. A SciELO (Scientific Electronic Library Online) contém títulos de periódicos científicos brasileiros e internacionais, da América Latina e da Espanha. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que disponibiliza a instituições de ensino do Brasil cerca de 45 mil periódicos, com textos completos, em 130 bases referenciais. A coleção *Sobre Comportamento e Cognição* é uma das principais publicações em análise do comportamento no Brasil. No período de busca, de 2009 a 2020, foram identificados cinco volumes (23 a 27); na coleção *Comportamento em Foco*, que, desde 2012, substituiu a coleção *Sobre Comportamento e Cognição*, foram identificados 12 volumes (1 a 12). O *Journal of Applied Behavior Analysis* e o *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* são dois dos periódicos mais importantes de análise do comportamento e foram utilizados no levantamento de Wechsler e do Amaral (2009b). O periódico *The Analysis of Verbal Behavior* é uma publicação especializada em estudos de análise do comportamento sobre comportamento verbal, tema em que se insere a correspondência verbal.

Palavras de Busca

As palavras foram utilizadas em português, inglês e espanhol. Para a busca nas fontes de dados, foram utilizadas: “correspondência verbal” (*verbal correspondence*, *correspondencia verbal*); “fazer-dizer” (*do-say*, *hacer-decir*); “dizer-fazer” (*say-do*,

decir-hacer) e “dizer-fazer-dizer” (*say-do-say, decir-hacer-decir*). Em um primeiro momento, todas as palavras foram utilizadas junto à expressão: AND Análise do Comportamento OR Behavior Analysis, OR Análisis del Comportamiento OR Análisis de la Conducta. Em um segundo momento, as palavras foram utilizadas sem a expressão AND e sem o que está descrito após a expressão.

Procedimentos de Busca

O procedimento nas bases de dados BIREME, Index Psi, LILACS, PsycInfo e SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES deu-se com base nas palavras de busca, filtrando-se pelo período entre 2009 e 2021 e pelos idiomas espanhol, inglês e português, quando possível. Quando não era possível selecionar o filtro da busca, o próprio pesquisador selecionava apenas artigos nos três idiomas mencionados, no período pesquisado. Outro filtro utilizado foi “revisão por pares”, nas bases de dados que permitiam tal filtro, assim como no Portal de Periódicos da CAPES.

Procedimento 1 – Procedimento de Busca nas Fontes de Dados: BIREME; Index Psi; LILACS; PsycInfo; SciELO; e Portal de Periódico da CAPES. Foram utilizadas as sequências: (1) “correspondência verbal” OR “verbal correspondence” OR “correspondencia verbal” AND “Análise do Comportamento” OR “Behavior Analysis” OR “Análisis del Comportamiento” OR “Análisis de la Conducta”; (2) “fazer-dizer” OR “do-say” OR “hacer-decir” AND “Análise do Comportamento” OR “Behavior Analysis” OR “Análisis del Comportamiento” OR “Análisis de la Conducta”; (3) “dizer-fazer” OR “say-do” OR “decir-hacer” AND “Análise do Comportamento” OR “Behavior Analysis” OR “Análisis del Comportamiento” OR “Análisis de la Conducta”; (4) “dizer-fazer-dizer” OR “say-do-say” OR “decir-hacer-decir” AND “Análise do Comportamento” OR “Behavior Analysis” OR “Análisis del Comportamiento” OR “Análisis de la Conducta”.

Na SciELO e no Index Psi, foi possível encontrar resultados apenas utilizando-se as palavras em português.

Procedimento 2. Como o pesquisador tinha conhecimento sobre a existência de mais artigos do que os encontrados em sua busca inicial, foi adotado mais um procedimento de busca, que consistiu em utilizar as palavras de busca já mencionadas sem utilizar o operador booleano AND e as expressões que o seguiam, nas diferentes línguas. Assim, buscaram-se, nas bases de dados e no Portal de Periódico da CAPES, as palavras: “correspondência verbal” OR “verbal correspondence” OR “correspondencia verbal” OR “fazer-dizer” OR “do-say” OR “hacer-decir” OR “dizer-fazer” OR “say-do” OR “decir-hacer” OR “dizer-fazer-dizer” OR “say-do-say” OR “decir-hacer-decir”, sem utilizar AND e sem utilizar as palavras: “Análise do Comportamento” OR “Behavior Analysis” OR “Análisis del Comportamiento” OR “Análisis de la Conducta”.

Em duas bases de dados, BIREME e SciELO, e no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados milhares de resultados com esse procedimento, o que fez com que o pesquisador adotasse a seleção dos resultados por ordem de relevância, isto é, lendo os títulos e os resumos, quando necessário, dos 100 primeiros resultados encontrados em cada uma das bases de dados e no Portal de Periódicos da CAPES. Esse critério foi adotado por se observar que, depois do 80º título, não apareciam mais artigos que atendessem aos critérios de inclusão (ver a seguir).

Procedimento 3. Quanto aos *periódicos Journal of the Experimental Analysis of Behavior, Journal of Applied Behavior Analysis e The Analysis of Verbal Behavior*, todos os títulos dos artigos dos volumes referentes aos anos de 2009 a 2021 foram lidos, verificando-se se, no título, havia menção a “correspondência verbal” (*verbal correspondence*); ou relação “dizer-fazer” (*say-do*); ou “fazer-dizer” (*do-say*); ou “dizer-fazer-dizer” (*say-do-say*). O mesmo procedimento foi executado em relação às coleções *Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco*: todos os títulos dos capítulos dos volumes referentes ao período pesquisado foram lidos, procurando-se as palavras mencionadas.

Procedimento de Busca no *Journal of The Experimental Analysis of Behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, The Analysis of Verbal Behavior, Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco*. Ao final dos procedimentos mencionados, foi feita, ainda, uma busca no acervo pessoal do pesquisador. Foram encontrados e selecionados quatro artigos que atendiam aos critérios de inclusão e eram frutos de buscas não sistemáticas, principalmente no Google e no Google Acadêmico, nos últimos cinco anos.

Crítérios de Inclusão

Foram selecionados apenas os artigos ou capítulos que apresentavam as seguintes características: (a) tinham sido publicados entre 2009 e 2021; (b) estavam nos idiomas português, inglês ou espanhol; (c) eram estudos de análise do comportamento; e (d) continham no título, no resumo ou nas palavras-chave um dos seguintes termos: “correspondência verbal”, “relação entre os comportamentos não verbal e verbal”, “comportamentos verbal e não verbal”, “dizer-fazer”, “fazer-dizer”, ou “dizer-fazer-dizer”.

Crêterios de Exclusão

Foram descartados os artigos ou capítulos que não continham nenhum dos termos mencionados no item (d) dos critérios de inclusão no título, no resumo ou nas palavras-chave.

Classifica o das Informa es

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra para identifica o das informa es relativas às variáveis a serem analisadas: (a) tipo de publica o; (b) objetivo do estudo; (c) procedimento; (d) sequência das fases; (e) *setting*; (f) participantes; (g) institui o dos autores; e (h) veículo de publica o (ver Tabela 1).

As informa es sobre as variáveis investigadas foram registradas em uma tabela do Microsoft Word 2016  contendo título, autores, objetivos, VD e VI, delineamento experimental, participantes, *settings* e institui o de filia o dos autores.

Tabela 1*Variáveis Analisadas, Categorias e Definições*

Variáveis	Categorias e definições
Tipo de texto do artigo	Pesquisa descritiva; pesquisa experimental; pesquisa teórica; ensaio, quase-experimentos
Objetivos	Verificar os efeitos da punição ou do reforçamento sobre a correspondência verbal; verificar a correspondência verbal em ambiente extralaboratório, ou seja, em ambiente “natural”; verificar efeitos do comportamento verbal sobre o comportamento não verbal; treino de correspondência aplicado a outros comportamentos Outros objetivos: discutir a correspondência verbal teoricamente; verificar a influência de diferentes tarefas e complexidades das tarefas sobre a correspondência verbal; medir a manutenção ou a generalização; revisar estudos sobre correspondência; verificar a influência do grupo sobre a correspondência verbal; verificar a influência de diferentes audiências sobre a correspondência verbal; verificar a influência de perguntas abertas e fechadas na correspondência
Delineamento	Sujeito único: reversão, linha de base múltipla, multielementos; entre grupos
Sequência Estudada	Sequência: “dizer-fazer”; “fazer-dizer”; “dizer-fazer-dizer”
Setting	Escola; laboratório; universidade; domicílio; hospital; consultório particular; não consta; outro (especificar)
Participantes	Espécie: humanos ou não humanos (pombos) Se humanos: Crianças com desenvolvimento típico; crianças com desenvolvimento atípico; adultos com desenvolvimento típico; adultos com desenvolvimento atípico; crianças e adultos com desenvolvimento típico; crianças e adultos com desenvolvimento atípico
Instituição a que os autores são filiados e autoria	Instituição: nome e local Autoria: nomes dos autores

As pesquisas em análise do comportamento podem ser agrupadas em pesquisas de base empíricas e pesquisas de base documental. No grupo das pesquisas empíricas, estão a *pesquisa experimental básica e aplicada*, nas quais se manipulam variáveis independentes e verifica-se o efeito nas variáveis dependentes; a *pesquisa descritiva*, em que se descreve o fenômeno estudado e algumas possíveis variáveis que se relacionam com ele; e os *quase-experimentos*, que se diferenciam das pesquisas experimentais, por haver menos controle das variáveis por parte dos pesquisadores, os *quase-experimentos* cumprem a função de descrever e demonstrar a correspondência verbal em “ambiente

natural”, ou seja, fora do laboratório, sem necessariamente o controle total das VI. Nas pesquisas de base documental, há a *pesquisa conceitual e a pesquisa histórica*, em que se utiliza método para pesquisar com base em documentos (Andery, 2010). Essas definições foram adotadas para a variável “tipo de texto do artigo” (Tabela 1), com uma alteração: incluiu-se o ensaio teórico, que seria contemplado em pesquisa documental. No entanto, como os trabalhos classificados como ensaios não têm a descrição do método utilizado, optou-se por não classificá-los como “pesquisas”.

Acordo entre Observadores

O procedimento empregado na classificação das informações dos artigos finalmente selecionados, segundo as variáveis analisadas neste estudo, foi replicado por uma segunda pesquisadora, que avaliou 30% dos artigos incluídos. A fidedignidade foi calculada pelo número de concordâncias na categorização dividido pelo número de concordâncias somado ao de discordâncias e multiplicado por 100, o que resultou em um índice de 93,2%.

Resultados e Discussão

Para o período entre 2009 e 2018, a busca nas bases de dados BIREME, Index Psi, LILACS, PsycInfo, SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES e nas demais fontes de dados ocorreu nos dias 18 e 19 de março de 2019. Para os anos de 2019 e 2021, a busca, nas mesmas fontes, ocorreu nos dias 20 e 21 de março de 2021 e 9 de março de 2022.

Adotamos a nomenclatura *publicações* para nos referirmos a artigos de periódicos ou capítulos das coleções investigadas. A Figura 1 apresenta o número de publicações encontradas em cada um dos três procedimentos utilizados. Apresenta também o número de publicações excluídas e o número restante em relação a cada procedimento, bem como o número total de publicações selecionadas, após a remoção dos duplicados.

exemplo, mais de um experimento). Dessa forma, o número de estudos identificados foi 46 no total. Contabilizando-se os estudos, foram identificados 34 estudos experimentais entre os 46 encontrados.

Observa-se, portanto, que a maior parte dos estudos em correspondência verbal encontrados foi de trabalhos experimentais, o que pode demonstrar que ainda há muitas variáveis independentes sendo investigadas em relação ao tema; dos 34 estudos experimentais, 28 eram de pesquisa básica; e seis, de pesquisa aplicada.

Alguns trabalhos, como o de Perez (2017), salientam a discussão teórica do assunto e mostram que não há consenso na área quanto a uma definição do que seria “a correspondência verbal”, mas abordam diferentes interpretações sobre o tema.

Em relação aos estudos descritivos e aos

No recorte quanto às publicações, pesquisas experimentais foram o tipo mais encontrado ($n = 29$), seguidas por ensaios ($n = 5$) e pesquisas descritivas ($n = 4$) e quase-experimentos ($n = 3$). Esses resultados são, em parte, compatíveis com aqueles encontrados por Wechsler e do Amaral (2009b), em que a maior parte das pesquisas revisadas eram experimentais. No entanto, Wechsler e do Amaral (2009b) encontraram publicações teóricas como a segunda categoria com maior número. No presente estudo, contudo, não se encontrou pesquisa teórica. Como Wechsler e do Amaral (2009b) não especificaram o que classificaram como publicação teórica, pode-se especular que talvez a categoria aqui inserida como “ensaio” contemple o que as autoras consideraram publicações teóricas. Mesmo assim, Wechsler e do Amaral (2009b) encontraram cerca de 25% de publicações teóricas, e, no presente estudo, somente foram encontrados cinco ensaios, que representam 12,1% das publicações analisadas. As pesquisas descritivas encontradas por Wechsler e do Amaral (2009b) representaram 9,52% das publicações; na revisão aqui apresentada, essas pesquisas representaram 9,7% e foram, portanto, o

segundo tipo de publicação mais encontrado. Ademais, no presente estudo, três publicações foram apresentadas pelos autores como quase-experimentos.

A Tabela 2 traz o número de publicações sobre correspondência verbal selecionadas após o término do processo de exclusão, segundo o periódico ou a coleção em que foram publicados.

Tabela 2

Número de Publicações/Capítulos Publicados nos Periódicos e nas Duas Coleções

Analisadas

Periódicos e Coleções	Número de publicações/artigos e capítulos publicados
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	8
Comportamento em Foco	7
Acta Comportamentalia	6
The Psychological Record	3
International Journal of Psychology and Psychological Therapy	2
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2
Education and Training in Autism and Developmental Disabilities	1
Fragmentos de Cultura	1
International Journal of Environmental Research and Public Health	1
Journal of Applied Behavior Analysis	1
Journal of the Experimental Analysis of Behavior	1
Psicologia em Estudo	1
Psychology in the Schools	1
Perspectivas em Análise do Comportamento	1
Revista Mexicana de Análisis de la Conducta	1
Reflexão e Ação	1
Revista Brasileira de Análise do Comportamento	1
The Analysis of Verbal Behavior	1
Revista Brasileira de Marketing	1
Sobre Comportamento e Cognição	0
Total	41

O veículo (periódico ou coleção) com maior número de publicações sobre o tema da correspondência verbal foi a *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* ($n = 8$). A coleção *Comportamento em Foco* ($n = 7$) e a *Acta Comportamentalia* ($n = 6$) vieram em seguida. Nos demais veículos, foram selecionadas três, dois ou uma publicação(ões). Na coleção *Sobre Comportamento e Cognição*, nenhuma publicação sobre o tema foi encontrada no período da busca.

Na Tabela 3, são apresentadas todas as publicações encontradas e as variáveis dependente e independente em cada uma delas.

Tabela 3*Publicações no Decorrer dos Anos e Suas Características*

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
Arantes & de Rose (2009)							Ensaio
Lima & Abreu-Rodrigues (2010)	30 crianças de 3 a 5 anos com desenvolvimento típico	Escola/Jardim de infância	Fichas trocadas por itens preferência, reforçando correspondência ou não correspondência a depender do grupo	Correspondência verbal – dizer-fazer (brincar com brinquedo)	Entre grupos	D-F	Exp. Básica
Wechsler & do Amaral (2010)	7 crianças de 5 a 8 anos e suas respectivas mães	Posto de saúde na cidade de Campinas, SP					Descritiva
Ruiz-Olivares et al. (2010)	2 professores e 15 crianças 6 a 7 anos	Escola pública, zona rural	GBG (good behavior game), Treino de correspondência	Comportamento “disruptivo” em sala de aula	Sujeito único (linha de base múltipla) entre as situações	D-F	Exp. Aplicada
da Silva & Lattal (2010) 2 exp.	3 pombos machos White Carneau	Laboratório	Exp.1- Magnitude do reforçador (duração apresentação grãos). Exp. 2 – requisito de resposta para cada alternativa (esquema de reforçamento)	Bicar o disco colorido (escolha)	Sujeito único	D-F	Exp. Básica

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
López et al. (2011)	8 crianças pré-escolares de desenvolvimento típico de 5 e 6 anos	Laboratório	(Contexto – cartões) Grupo Figuras A — Instrução para corresponder Grupo Figuras B — instrução para brincar com algo diferente do que disse	Correspondência e não correspondência (brincar)	Sujeito único	D-F	Exp. Básica
Simonassi et al. (2011). 3 exp.	Exp. 1: 8 universitárias Exp. 2: 9 universitárias Exp. 3: 8 universitários	Laboratório	Reforços e punições contingentes a classes dependentes dizer-fazer ou independentes dizer-fazer	Dizer-fazer. Correspondência (escolha de cores em painel)	Sujeito único	D-F	Exp. Básica
Leme & Pereira (2012)	2 professores da 6ª série	Escola				D-F / F-D	Descritiva
Delgado Sánchez & Mares Cárdenas (2012)	30 crianças pré-escolares de 4 e 5 anos; 13 meninas e 17 meninos	Escola	Treino de correspondência dizer-fazer (utilizando chocolate)	Generalização. Correspondência dizer-fazer na lição de casa	Delineamento de grupo	D-F	Exp. Aplicada
Porto & Oliveira-Castro (2013a)	1.016 consumidores (4 grupos)	Loja de departamento	Estratégia dos varejistas Reforço utilitário das marcas	Compra de itens (marcas específicas)	Delineamento natural entre sujeitos (grupo)	D-F	Quase-Exp.
Porto & Oliveira-Castro (2013b)	366 consumidores	Loja de departamento	Preço promocional Propaganda das marcas Prêmio promocional	Compra de itens	Delineamento natural entre sujeitos (grupo)	D-F	Quase-Exp.

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
Cortez et al. (2013)	8 crianças com desenvolvimento típico de 9 a 10 anos	Laboratório da universidade	Pontos que davam acesso a brindes de menor ou maior preferência e esquemas de reforçamento	Relato verbal de tarefa de leitura	Delineamento de sujeito único, reversão	F-D	Exp. Básica
Medeiros et al. (2013). 2 exp.	Exp. 1: 12 adultos com desenvolvimento típico Exp. 2 : 18 adultos com desenvolvimento típico	Sala de aula da universidade	Probabilidade de checagem 1/6, 1/2, 1/3	Relato verbal em um jogo de cartas	Exp. 1: sujeito único Exp. 2: grupo	F-D F-D	Exp. Básica
Cortez et al. (2014)	6 crianças de 6 a 11 anos – desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Tipo de tarefa Matemática Leitura Jogo Música	Precisão do relato verbal	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Domeniconi et al. (2014). 2 exp.	Exp. 1: 4 garotos de 13 e 14 anos – desenvolvimento típico, história de fracasso escolar Exp. 2: 7 participantes com desenvolvimento típico, 8 a 12 anos	Exp. 1: escola Exp. 2: laboratório de universidade	Exp. 1: Treino corresp. reforçador imediato Exp. 2: Treino corresp. reforçador imediato	Precisão do relato sobre leitura Precisão do relato sobre leitura	Exp. 1: sujeito único (LB múltipla concorrente) Exp. 2: LB não concorrente	F-D	Exp. Básica

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
Ramalho & Pedroso (2014)	Três gestoras empresa de agronegócio					D-F	Descritiva
Brito et al. (2014)	12 adultos universitários 20 a 40 anos desenvolvimento típico	Sala de aula da universidade	Magnitude da punição	Relato verbal em um jogo de cartas	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Souza et al. (2014)	6 adultos e 6 crianças desenvolvimento típico	Com os adultos, sala de aula da universidade. Com as crianças, escola pública	Perguntas abertas e perguntas fechadas	Correspondência verbal em um jogo de cartas	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Rosenberg et al. (2015)	3 crianças de 6 a 7 anos com TEA/desenvolvimento atípico: 2 meninos e 1 menina que passaram por um treinamento de habilidades sociais	Escola primária	Treino de correspondência	Frequência de interações sociais na escola durante o intervalo	Sujeito único (LB múltipla não concorrente e concorrente)	D-F	Exp. Aplicada
Antunes & Medeiros (2016)	10 crianças de 6 a 8 anos, desenvolvimento típico	Sala da escola	PB (probabilidade baixa para precisão dos relatos — cartas de menor valor); PA (probabilidade alta de precisão dos relatos — cartas de maior valor)	Precisão dos relatos em um jogo de cartas	Grupos	F-D	Exp. Básica

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
de Oliveira et al. (2016)	6 crianças de 5 a 10 anos, desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Contexto grupo (relato em grupo)	Relato verbal sobre o desempenho em um jogo computadorizado	Delineamento de sujeito único, reversão ABA	F-D	Exp. Básica
Glidden & Gross (2016)	4 professoras dos anos iniciais do ensino público	Escola, sala de aula		Relato sobre comportamentos coercitivos na interação com os alunos	Sujeito único	D-F	Descritiva
Perez (2017)							Ensaio
Cortez et al. (2017)	10 crianças com desenvolvimento típico entre 7 e 11 anos	Laboratório de universidade	Tipos de treino CRF e intermitente + instruções CRF e intermitente sem instruções	Manutenção de relatos correspondentes	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
DiCola & Clayton (2017)	5 crianças de 4 a 7 anos com TEA/desenvolvimento atípico	Centro de crianças com autismo inst.	Treino de matching-to-sample	Correspondência e não correspondência	Linha de base múltipla entre os participantes	D-F	Exp. Aplicada
Shillingsburg et al. (2017)	2 crianças de 5 anos com TEA/desenvolvimento atípico	Clínica particular	Dicas para relato do comportamento prévio	Relato do comportamento prévio	Linha de base múltipla não concorrente entre os participantes	F-D	Exp. Aplicada
Medeiros & Medeiros (2018a)							Ensaio
Gomes et al. (2018)	8 crianças de 3 a 5 anos/desenvolvimento típico	Escola	História de perda de fichas — ref., ou perda de fichas	Relato verbal sobre brincar	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Plácido et al. (2018)	2 crianças de 8 e 9 anos e um adolescente com diagnóstico de TEA/desenv. atípico	Instituto de ensino Walden 4	Regras gerais e regras específicas	Correspondência verbal	Sujeito único	F-D	Exp. Básica

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
Medeiros & Medeiros (2018b)							Ensaio
Balog et al. (2019)	4 crianças, desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Treino de correspondência	Relato sobre leitura	Sujeito único, reversão	F-D	Exp. Básica
Cortez et al. (2019)	6 crianças de 6 a 11 anos com desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Diferentes audiências Experimentador Computador Colega	Relato sobre tarefa de leitura	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Pino et al. (2019)	10 crianças de 4 anos, desenvolvimento típico	Salas de jardim de infância (escola)	Treino de correspondência D-F-D	Porcentagem de tempo que a criança passava comportamento inapropriadamente	Grupo	D-F-D	Exp. Aplicada
Mazurca & Cortez (2019)	6 crianças com desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Contingência de competição “vantagem e desvantagem”	Correspondência fazer-dizer	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Medeiros & Demoly (2019)	6 adultos universitários, desenvolvimento típico, de 20 a 30 anos	Sala da faculdade	Perguntas abertas e fechadas	Correspondência verbal em jogo de cartas	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Acácio & Medeiros (2020)	3 universitários adultos, desenvolvimento típico	Consultório médico no centro universitário	Reforçamento de verbalização e correspondência, tarefa computadorizada	Acurácia relato de seguimento de regra	Sujeito único, reversão	F-D	Exp. Básica
Almeida et al. (2020)	99 clientes adultos, desenvolvimento típico	Loja varejista de colchão	Contexto do ambiente de compra	Compra dos consumidores	Quase-Exp.	F-D	Quase-Exp.

(continua)

(continuação)

Autor e Ano	Participantes	Local	VI	VD	Delineamento	Sequência	Tipo
Antunes e Medeiros (2020)	10 crianças desenvolvimento típico de 8 a 10 anos	Escola	Probabilidade de vitória no jogo de cartas	Correspondência entre a carta e relato verbal sobre a carta tirada	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Brito & Medeiros (2020)	5 adultos, desenvolvimento típico	Consultório médico no centro universitário	Magnitude da perda de pontos em jogo de cartas	Correspondência verbal, jogo de cartas	Sujeito único	F-D	Exp. Básica
Donaris & Cortez (2020)	6 crianças entre 9 e 10 anos, desenvolvimento típico	Laboratório de universidade	Monitoramento de diferentes audiências	Correspondência F-D em atividade acadêmica	Sujeito único, reversão	F-D	Exp. Básica
Guazi et al. (2020)							Ensaio

Nota. F = “fazer”; D = “dizer”; Exp. = “experimental”, na coluna “Tipo”; e “experimento”, nas demais colunas. Os experimentos que mencionavam o tipo de *delineamento de sujeito único* foram assim descritos na tabela. No caso dos que não especificavam o tipo de delineamento de sujeito único na publicação, apenas se menciona, na tabela, se foi de sujeito único ou grupo, de forma simplificada.

Os objetivos encontrados nos estudos revisados foram muito variados. Entretanto, foi possível identificar objetivos semelhantes, embora descritos de formas distintas. Dessa maneira, os objetivos mais encontrados foram: (a) verificar os efeitos da punição ou do reforçamento sobre a correspondência verbal (15 estudos); (b) verificar a correspondência verbal em ambiente extralaboratório, ou seja, em ambiente “natural” (7 estudos); (c) verificar efeitos do comportamento verbal sobre o comportamento não verbal (5 estudos); e (d) treino de correspondência aplicado a outros comportamentos — por exemplo, comportamento disruptivo em sala de aula (2 estudos). Outros objetivos foram: (e) discutir a correspondência verbal teoricamente (5 estudos); (f) verificar a influência de diferentes tarefas e de diferentes complexidades das tarefas sobre a correspondência verbal (3 estudos); (g) medir a manutenção ou a generalização (3 estudos); (h) verificar o efeito de perguntas abertas e fechadas (2 estudos); e (i) verificar a influência de diferentes audiências sobre a correspondência verbal (3 estudos). Um objetivo apareceu somente uma vez: (j) verificar a influência do grupo sobre a correspondência verbal.

Em Wechsler e do Amaral (2009b), não foi descrita essa variedade de objetivos, mas as autoras apontam ter encontrado maior percentual de estudos com o objetivo de discutir teoricamente a correspondência verbal, seguidos por aplicação de treino de correspondência a comportamentos socialmente relevantes e análise da influência do comportamento verbal sobre o comportamento não verbal.

Os delineamentos utilizados nas pesquisas experimentais encontradas no presente estudo foram, em sua maioria, delineamentos de sujeito único (29 estudos). Apenas em alguns utilizou-se delineamento de grupo (5 estudos). Em relação a Wechsler e do Amaral (2009b), constata-se uma diferença expressiva, pois, na revisão feita por essas autoras, a maior parte dos estudos apresentou delineamentos de grupo (50,79%), embora

estudos com sujeito único estivessem com percentual próximo (49,2%). No presente trabalho, porém, estudos que utilizaram delineamento de grupo constituíram apenas 14,7% do total; os outros 85,2% utilizaram delineamentos de sujeito único. Os estudos experimentais em correspondência verbal fazem cada vez mais uso de delineamento de sujeito único, principalmente com fase de reversão, o que pode ter relação com o fato de estudos em análise do comportamento serem, em boa parte, estudos de sujeito único, mas também é possível haver relação com o fato de existir maior controle sobre as variáveis independentes e dependentes quando se trabalha com sujeitos de forma individual do que quando estão em grupo, além de também haver maior controle experimental de sujeitos em situação individual do que em situação grupal.

A maior parte dos estudos experimentais apresentou ao menos uma linha de base ($n = 25$). Em quase metade desses estudos, foi empregado ao menos um treino de correspondência ($n = 16$); e os estudos em que houve alguma fase de adaptação ou pré-teste foram 14. Apenas quatro estudos utilizaram reforçamento ou punição da verbalização independentemente da correspondência. Em alguns estudos do total de 34 trabalhos experimentais, verificaram-se a generalização ($n = 8$) e a manutenção ($n = 3$).

As sequências utilizadas nos estudos experimentais revisados foram: “fazer-dizer” ($n = 22$), “dizer-fazer” ($n = 11$) e “dizer-fazer-dizer” ($n = 1$), o que difere dos resultados de Wechsler e do Amaral (2009b), que encontraram, na maior parte dos estudos, a sequência “dizer-fazer”, seguida por “fazer-dizer” e poucas publicações de “dizer-fazer-dizer”. O fato de os estudos experimentais terem sido agora mais realizados na sequência “fazer-dizer” do que na sequência “dizer-fazer” aponta uma mudança em relação aos estudos previamente revisados por Wechsler e do Amaral (2009b). O motivo não é aventado nesses estudos, mas o tipo de interesse ou comportamento-alvo pode favorecer que essa sequência seja a mais utilizada hoje em dia (importante destacar que

alguns estudos chamam “fazer” o “dizer verbal (vocal)” quando esta é a tarefa). Além disso, a mudança de interesse no decorrer das décadas pode ter ocorrido porque, no início das pesquisas em correspondência verbal, havia um interesse maior em saber como a verbalização (comportamento verbal) poderia controlar o comportamento posterior não verbal. A partir do estudo de Ribeiro (1989) e de Baer e Detrich (1990), isso começa a mudar.

Os participantes mais comumente encontrados nas pesquisas foram crianças com desenvolvimento típico ($n = 17$), seguidas por adultos com desenvolvimento típico ($n = 9$) e crianças com desenvolvimento atípico ($n = 4$); pombos foram sujeitos em dois estudos, crianças com desenvolvimento típico e adolescente típicos participaram de uma pesquisa. Os resultados encontrados são semelhantes aos de Wechsler e do Amaral (2009b), em que a maior parte das pesquisas foi conduzida com crianças típicas, seguidas por adultos típicos.

Quanto aos locais onde as pesquisas experimentais foram conduzidas, verifica-se que a maior parte delas ocorreu em laboratórios ($n = 15$), seguidas por escolas ($n = 9$), salas em universidades ($n = 4$), consultório médico dentro da universidade ($n = 2$), instituição para crianças com desenvolvimento atípico ($n = 1$), clínica particular ($n = 1$), instituição de ensino ($n = 1$) e instituição de crianças com TEA ($n = 1$). Esses resultados são parecidos com os de Wechsler e Amaral (2009b), se considerarmos os dois primeiros locais onde mais ocorreram as pesquisas: escolas e laboratórios. Já o terceiro local onde mais ocorreram pesquisas no presente estudo foram salas em universidades, diferentemente do estudo de Wechsler e Amaral (2009b), que encontraram hospital geral como o terceiro local com mais pesquisas.

Os participantes são semelhantes e o mesmo acontece com os locais. Isso provavelmente se deve a uma maior facilidade de se conseguir acesso a esses

participantes, inclusive pelos locais onde são realizadas as pesquisas experimentais, como escolas e universidades, o que limita uma maior diversidade de participantes, mas garante certa assiduidade do participante na pesquisa.

Dos quatro estudos descritivos, dois foram realizados em escolas, um em posto de saúde e um em uma empresa. Já os três quase-experimentos foram realizados em lojas de departamento ($n = 2$) e loja varejista de colchões ($n = 1$). Os participantes dos estudos descritivos foram professores ($n = 2$), gestores ($n = 1$) e crianças e suas mães ($n = 1$). Nos três quase-experimentos, os participantes foram consumidores das lojas ($n = 3$).

No presente trabalho, buscou-se identificar também quem eram os autores com maior número de publicações — ou seja, artigos ou capítulos publicados, independentemente do número de estudos que eventualmente relatassem — em correspondência verbal no período pesquisado e as instituições às quais eram filiados. O autor que aparece com mais publicações em correspondência verbal é Carlos Augusto de Medeiros ($n = 13$), seguido de Mariéle Cortez ($n = 9$) e Júlio de Rose ($n = 7$). Carlos Augusto de Medeiros estava vinculado à Universidade de Brasília (UnB), depois ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), às quais estavam ligadas seis publicações. Júlio de Rose e Mariéle Cortez são vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Outras instituições que aparecem com duas e até três publicações no período pesquisado foram: Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas ($n = 3$); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP ($n = 2$); e Universidade de Córdoba, na Espanha ($n = 2$). No presente estudo, muitos periódicos brasileiros foram analisados, em razão das bases de dados e coleções utilizadas, e isso favoreceu um panorama da pesquisa em correspondência verbal também, e principalmente, no Brasil. Pode-se constatar que mais da metade das pesquisas foram

conduzidas ou tiveram participações de pesquisadores brasileiros, o que mostra que é um tema de grande interesse entre os analistas do comportamento no País.

Em relação ao número de publicações, tanto Lloyd (2002) quanto Wechsler e do Amaral (2009b) sugeriram que o número de pesquisas sobre correspondência verbal vinha diminuindo. Wechsler e do Amaral (2009b) encontraram 63 trabalhos sobre o tema de 1968 a 2008, enquanto, de 2000 a 2008, foram publicados 12 trabalhos. No presente estudo, entre 2009 e 2021, foram encontradas 41 publicações, ou seja, mais da metade do que Wechsler e do Amaral (2009b) haviam encontrado em 40 anos (1968–2008) e mais de três vezes o número que haviam encontrado de 2000 a 2008, o que sugere crescimento no número de publicações na área de correspondência verbal na última década. Deve-se, ainda, considerar que, no presente trabalho, mais da metade das publicações foi encontrada em veículos brasileiros. No estudo de Wechsler e do Amaral (2009b), menos de 10% das publicações eram de veículos brasileiros.

Considerando-se os dados aqui apresentados, o número de publicações sobre correspondência verbal parece ter aumentado nos últimos anos (2009 a 2021). No entanto, como já mencionado, os participantes, os locais onde as pesquisas ocorreram e os tipos de publicação continuam, em sua maior parte, os mesmos. Isso pode permitir aumento do conhecimento em relação a essas variáveis, mas não do conhecimento sobre o tema em relação a outras variáveis, como contextos, participantes e comportamentos-alvo diversos.

Estudo 2 – O Efeito de Sessões Sucessivas e de Perda de Fichas sobre o Brincar e o Relatar de Crianças

Muitos estudos experimentais em correspondência verbal utilizaram reforçadores positivos, tanto nas fases de reforçamento de verbalização quanto no reforçamento da correspondência verbal (Baer & Detrich, 1990; Cortez et al., 2014; Domeniconi et al., 2014; Ribeiro, 1989).

Ribeiro (1989) desenvolveu um estudo que é considerado marco na área, pois utilizou o relato verbal como uma variável dependente, ou seja, não utilizou o relato para controlar outras respostas não verbais ou verbais. O objetivo do estudo foi verificar o efeito do reforçamento do conteúdo das verbalizações de crianças em situação de grupo sobre a acurácia do relato verbal em relação ao brincar.

Participaram do estudo de Ribeiro (1989) oito crianças, de três a cinco anos de idade. As sessões eram diárias, de segunda a sexta-feira, uma por dia. Cada participante passava por um período de brincar e outro de relatar. No período de brincar, ficavam seis brinquedos disponíveis, e o(a) participante podia brincar durante 10 minutos ou com três brinquedos, o que ocorresse primeiro. As alterações nas fases experimentais se deram em relação ao período de relatar.

A primeira fase experimental do estudo de Ribeiro (1989) foi a de *linha de base*, fase na qual, depois de brincar, independentemente do relato da criança de ter ou não brincado, ela recebia uma ficha que era trocada, no final, por guloseimas. Nessa fase, em que não havia uma consequência programada para relatos específicos, praticamente todos os participantes mantiveram relatos correspondentes. A fase seguinte foi de *reforçamento individual do relato de brincar*, em que a criança recebia as fichas contingentes a relatos de brincar, independentemente de ter ou não brincado; nessa fase, seis dos oito participantes emitiram relatos não correspondentes de brincar, sendo que dois desses

participantes passaram a relatar ter brincado com todos os brinquedos em todas as sessões. A fase seguinte foi de *reforçamento do relato de brincar em grupo*, fase semelhante à anterior — no entanto, os relatos dos participantes ocorriam em grupos; nessa fase, além dos dois participantes que já relatavam ter brincado com todos os brinquedos, outros três participantes passaram a relatar ter brincado com os seis brinquedos disponíveis. A penúltima fase foi de *reforçamento de correspondência em grupo*; nessa fase, a criança recebia fichas contingentes a relatos correspondentes. Durante essa fase, todos os participantes que emitiam relatos não correspondentes voltaram a emitir relatos correspondentes. Na última fase, de *reforçamento não contingente*, os participantes recebiam as fichas antes dos relatos; e todos os participantes mantiveram relatos correspondentes. O estudo de Ribeiro (1989) foi replicado por Sadi (2002), que realizou o mesmo procedimento, com resultados muito semelhantes.

Como mencionado, porém, a maior parte dos estudos experimentais em correspondência verbal utilizou reforçadores positivos. A utilização de punição ou de reforçamento negativo é pouco encontrada na área. Embora alguns estudos tenham verificado a possível influência de história com controle aversivo — como em Cortez et al. (2013), que utilizaram alguns participantes com fracasso escolar —, essa história não foi construída durante o experimento e se deveu a variáveis não controladas da vida dos participantes.

A punição envolve a apresentação de um reforçador negativo ou a retirada de um reforçador positivo contingentemente a uma resposta de um indivíduo (Skinner, 1953/2003). Existem, na literatura da análise do comportamento, discussões sobre o conceito de punição e sobre seus efeitos — para aprofundamento, ver, por exemplo, Mayer e Gongora (2011).

Na revisão de literatura feita no Estudo 1 desta tese, foram encontradas apenas quatro publicações experimentais que buscaram, como um dos objetivos, investigar especificamente os efeitos da punição sobre a correspondência verbal, utilizando, em ao menos uma das fases dos estudos, a apresentação de um reforçador negativo ou a retirada de um reforçador positivo: Brito e Medeiros (2020); Brito et al. (2014); Gomes et al. (2018); e Simonassi et al. (2011).

Simonassi et al. (2011) realizaram três estudos. O primeiro teve como objetivo verificar se diversas manipulações sucessivas de reforçadores e punidores influenciariam a classe de operantes independentes e dependentes (“dizer-fazer”). O segundo teve como objetivo verificar se, reforçando ou punindo a classe de operantes dependentes “dizer-fazer”, seria possível estabelecer essa correspondência entre os comportamentos não verbal e verbal do participante. Por fim, o terceiro estudo teve como objetivo verificar o efeito da apresentação de reforçadores e punidores contingentes à classe de operantes dependentes “dizer-fazer”. Para isso, os autores utilizaram o *software* Correspondence 1.0. Participaram universitárias adultas com desenvolvimento típico, e todas as fases foram realizadas em um único dia. Durante o experimento, as participantes ganhavam pontos, que podiam ser trocados por dinheiro.

Os resultados do Estudo 1 de Simonassi et al. (2011) apontaram que não foi possível produzir correspondência total “dizer-fazer” para todas as participantes apenas reforçando/punindo uma das classes de operantes (independentes), ou seja, “dizer-fazer”. Já os resultados do Estudo 2 mostraram que as contingências programadas para o estudo, que envolveram reforçamento e punição, foram suficientes para produzir correspondência entre as classes de operantes dependentes “dizer-fazer”. Os resultados do Estudo 3 também indicaram que o reforçamento e a punição foram suficientes para

promover a correspondência entre as classes operantes dependentes “dizer-fazer”. No entanto, no treino, a sequência utilizada foi “fazer-dizer”.

Outros trabalhos em que se investigaram os efeitos da punição sobre a correspondência verbal foram os de Brito et al. (2014) e Brito e Medeiros (2020). Os autores tiveram como objetivo verificar o efeito da magnitude da punição sobre a precisão de relatos dos participantes de um jogo de cartas. Os participantes foram universitários, e os estudos tinham duas condições em que havia perda de pontos para se verificar a distorção dos relatos em função de uma magnitude alta ou magnitude baixa da punição. A coleta dos estudos ocorria em apenas um dia.

Os resultados de Brito et al. (2014) mostraram que, de modo geral, houve maior frequência de relatos distorcidos na condição magnitude baixa do que na magnitude alta. O grupo que passou por magnitude alta – magnitude baixa apresentou mais relatos não correspondentes do que o grupo que passou por magnitude baixa – magnitude alta. Também se verificou que, quanto menor fosse o valor das cartas, mais chances havia de distorção dos relatos.

Como no estudo de Brito et al. (2014), os resultados de Brito e Medeiros (2020) mostraram que os participantes distorceram mais os relatos na condição magnitude baixa do que na condição magnitude alta. No entanto, a condição experimental em que houve maior frequência de distorções de relatos foi a condição sem pontos.

O trabalho de Gomes et al. (2018) teve como objetivo verificar o efeito da perda e do ganho de pontos sobre a correspondência verbal. O arranjo experimental foi parecido com o de Ribeiro (1989); no entanto, no estudo de Ribeiro (1989), foram utilizados reforçadores positivos, enquanto, no de Gomes et al. (2018), foi utilizado reforçamento negativo.

Participaram do estudo oito crianças entre três e cinco anos de idade. O ambiente experimental era composto por duas salas, uma para as crianças brincarem, e uma para relatarem sobre com que haviam brincado. Na sala de brincar, havia seis brinquedos, de seis categorias diferentes: pessoas, artes, jogos, brinquedos, estruturas e veículos. Havia três conjuntos de brinquedos, o que fazia com que cada conjunto de brinquedos se repetisse a cada três sessões. Nas salas de brincar e de relatar, havia mesas e cadeiras para o participante e para o experimentador (Gomes et al., 2018).

As sessões ocorriam duas vezes por semana, e eram compostas por um período de brincar e um período para o relatar. A criança era encaminhada para uma sala e era avisada de que podia brincar com qualquer brinquedo que quisesse, mas devia brincar com um brinquedo por vez, ou seja, devia pegar um dos seis brinquedos disponíveis naquele dia e levá-lo para a mesa. O período de brincar encerrava-se após 10 minutos, ou após a criança ter brincado com três brinquedos, o que ocorresse primeiro (Gomes et al., 2018).

Após o período de brincar, a criança era encaminhada para a sala de relato, onde havia outro experimentador. Nessa sala, eram mostradas fotos dos brinquedos disponíveis naquele dia, uma por vez, e perguntava-se à criança se ela havia brincado com aquele brinquedo naquele dia. A depender da condição experimental, a criança recebia fichas, que podiam ser trocadas por brinquedos de uma “caixa-surpresa”. O período de brincar foi constante durante todo o experimento; o que se alterou foi o período de relatar, que se deu em sete condições distintas (Gomes et al., 2018).

Na linha de base, o experimentador esperava a criança terminar o relato sobre os seis brinquedos presentes naquele dia, agradecia à criança pela participação e lhe entregava uma ficha, independentemente de suas respostas. Nessa fase, os participantes, de modo geral, mantiveram seus relatos correspondentes ao que haviam feito durante o

período de brincar. A segunda fase foi a de *punição do relato de não brincar individual*. No início dessa fase, no período de relatar, a criança recebia seis fichas, e era avisada de que podia manter ou perder as fichas, dependendo do que ocorresse naquela sessão. O experimentador da sala de relato mostrava cada uma das fotos dos brinquedos daquele dia e perguntava à criança se ela havia brincado com aquele brinquedo. Se a criança relatasse ter brincado, mantinha as fichas. Para cada relato de não ter brincado, ela perdia uma ficha. Ao final da sessão, podia trocar as fichas restantes pelos brinquedos da caixa-surpresa. Nessa fase, quatro dos oito participantes passaram a emitir mais relatos de ter brincado, independentemente de tê-lo feito ou não, se comparados à linha de base (Gomes et al., 2018).

A terceira fase do estudo de Gomes et al. (2018) foi a *punição do relato de não brincar em grupo*. Essa fase era muito semelhante à fase anterior; no entanto, os relatos ocorriam em grupo de quatro participantes do mesmo sexo (meninos ou meninas). No período de relatar, eram entregues as seis fichas às crianças, e era-lhes informado que podiam mantê-las ou perdê-las; após essa instrução, os relatos eram iniciados. O experimentador mostrava as seis fotos para o participante da esquerda, uma por uma, e perguntava se o participante havia brincado com aquele brinquedo naquele dia. Assim que o participante terminasse os seis relatos, passava-se para o próximo participante. Diante de relatos de brincar, o experimentador apenas apresentava a próxima foto; já relatos de não brincar eram consequenciados com a perda de uma ficha. Nessa fase, os quatro participantes que vinham emitindo relatos não correspondentes continuaram emitindo tais relatos; no entanto, os outros quatro participantes mantiveram, em sua maior parte, a emissão de relatos correspondentes (Gomes et al., 2018).

A partir desse ponto do estudo, os oito participantes foram divididos em dois grupos de quatro participantes cada, que passaram por condições experimentais distintas (Gomes et al., 2018).

O Grupo 1 passou pelas fases de *punição da não correspondência individual*; *punição da não correspondência em grupo*; *descrição prévia da contingência em grupo*; e *reforçamento não contingente* (Gomes et al., 2018).

Na fase de punição da não correspondência individual, as seis fichas eram entregues ao participante antes do relato. O participante mantinha as seis fichas se emitisse relatos correspondentes, ou seja, se tivesse brincado com um brinquedo e mencionasse que havia brincado; ou se não tivesse brincado e mencionasse que não havia brincado. Se o participante emitisse relatos não correspondentes, perdia uma ficha para cada um desses relatos. Nessa fase, o relato ocorria individualmente. As contingências programadas, porém, não foram suficientes para restabelecer os relatos correspondentes dos dois participantes que vinham emitindo relatos não correspondentes.

A fase seguinte, de punição da não correspondência em grupo, era semelhante à anterior; no entanto, o relato ocorria em grupo. Os dois participantes que emitiam relatos não correspondentes continuaram a emitir tais relatos durante toda essa fase, o que fez com que os experimentadores, por questões éticas, propusessem uma fase adicional para restabelecer relatos correspondentes dos participantes que não estavam apresentando correspondência entre os comportamentos não verbal e verbal (Gomes et al., 2018).

A fase da descrição prévia da contingência em grupo consistiu em descrever para os participantes que eles deviam emitir relatos correspondentes para manter as fichas e que, a cada relato não correspondente, perdiam uma ficha. As contingências presentes nessa fase foram efetivas para fazer com que os dois participantes do Grupo 1, que

emitiam relatos não correspondentes nas fases anteriores, passassem a emitir relatos correspondentes (Gomes et al., 2018).

A última fase foi o reforçamento não contingente, uma fase muito semelhante à de linha de base, mas em que o participante, antes de relatar, já recebia as seis fichas e as trocava pelos brinquedos que quisesse. Os participantes do Grupo 1, na quase totalidade, emitiram relatos correspondentes ao comportamento não verbal (brincar); somente um participante emitiu um relato não correspondente de brincar.

O Grupo 2 teve como quarta fase do estudo o *reforçamento da correspondência individual*. Nessa fase, o participante recebia aprovação social e uma ficha para cada relato correspondente entre os comportamentos não verbal e verbal; já os relatos não correspondentes não eram consequenciados com ficha ou aprovação. Os dois participantes que emitiram relatos não correspondentes nas duas fases anteriores mantiveram altos índices de relatos não correspondentes, enquanto os outros dois mantiveram os relatos correspondentes por todo o estudo (Gomes et al., 2018).

A fase seguinte para o Grupo 2 foi *reforçamento da correspondência em grupo*. Essa fase foi semelhante à anterior; no entanto, o relato dava-se em grupo. Para cada relato correspondente, o participante recebia aprovação social e uma ficha para trocar por brinquedos da caixa-surpresa. Relatos não correspondentes não produziam aprovação social nem ficha. As contingências programadas nessa fase não foram suficientes para que os dois participantes que vinham emitindo relatos não correspondentes voltassem a emitir relatos correspondentes. Então, a fase adicional da descrição prévia da contingência em grupo, já mencionada, foi também feita com o Grupo 2. No entanto, essa fase adicional não foi suficiente para que um dos participantes voltasse a emitir relatos correspondentes, o que fez com que os experimentadores programassem mais uma fase: *descrição da contingência pré e pós-relato* (Gomes et al., 2018).

A fase da descrição da contingência pré e pós-relato era semelhante à anterior. No entanto, o experimentador descrevia o que os participantes deviam fazer para receber as fichas antes de eles relatarem, e, após eles emitirem os relatos, era descrito novamente o porquê de receberem as fichas (relatos correspondentes) e o porquê de não receberem, conforme fosse o caso (Gomes et al., 2018).

A última fase foi reforçamento não contingente, idêntica à fase de mesmo nome para o Grupo 1. Um dos participantes, porém, continuou emitindo relatos não correspondentes (Gomes et al., 2018).

Como já mencionado nesta tese, foram identificadas, no Estudo 1, poucas publicações de estudos experimentais que tiveram como variável independente o controle aversivo em alguma das fases dos experimentos. Além disso, um fator identificado em relação aos procedimentos de coleta, tanto no trabalho de Simonassi et al. (2011) quanto no de Brito et al. (2014) e no de Brito e Medeiros (2020), foi que as coletas de dados ocorriam em um dia, enquanto nos estudos de Ribeiro (1989) e de Gomes et al. (2018), em que se trabalhou com o brincar de crianças, a coleta geralmente levava vários dias, estendendo-se, muitas vezes, por meses. Isso não é mencionado nos trabalhos publicados, mas pode ser inferido pela quantidade de dias e sessões demonstrada nos gráficos. Os estudos ocorrem poucas vezes por semana e costumam ter apenas uma sessão por dia. Assim, esses estudos levam mais tempo para serem realizados do que aqueles que utilizam jogos ou outras tarefas para estudar a correspondência verbal.

O Estudo 2 deste trabalho consistiu em um experimento que teve como objetivo replicar o estudo de Gomes et al. (2018) com algumas alterações no procedimento. Essas alterações se deram no número de sessões por dia e por fase. No presente estudo, de duas a quatro sessões ocorreram por dia. O objetivo do estudo foi verificar o efeito de apresentações sucessivas de sessões por fases experimentais, utilizando retirada de

fichas, sobre os comportamentos não verbal e verbal de crianças de cinco e seis anos de idade.

Método

Participantes

Participaram do estudo quatro crianças, duas delas com idade de cinco anos e duas com idade de seis anos, que foram selecionadas de acordo com a faixa etária e o consentimento das próprias crianças e de seus pais para participação na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº CAAE:58588022.2.0000.5158.

Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do sul de Minas Gerais, e foram utilizados dois espaços na escola: um para o período de brincar e um para o período de relatar. Os locais ficavam no pátio, em duas localizações distintas, uma com cobertura (espaço do brincar) e uma a céu aberto (espaço do relatar).

No espaço de brincar, os brinquedos eram enfileirados um ao lado do outro. Havia um tapete de pano, aonde as crianças levavam os brinquedos após escolher com o que brincariam. No espaço de relatar, havia um *notebook* em que eram mostradas as fotos dos seis brinquedos referentes a cada conjunto, assim como as sacolas com os brindes (brinquedos e comestíveis) e também as fichas de plástico.

Material

Foram utilizados quatro conjuntos de brinquedos. Cada conjunto foi composto por brinquedos de seis categorias (um brinquedo de cada categoria), sendo elas: artes (e.g., giz de cera e papel; canetinhas); pessoas (e.g., boneca e super-herói); veículos (e.g., carros e caminhões); bolas (e.g., bola de basquete; bola de futebol; bola grande); estruturas (e.g., blocos de madeira ou lego); instrumentos musicais (e.g., tambor; xilofone; pandeiro). Foi utilizado um conjunto por sessão, e os conjuntos somente se

repetiam a cada quatro sessões, ou seja, nunca no mesmo dia. Nos períodos de relatar, foram utilizadas fotos dos brinquedos de cada conjunto e moedas douradas de brinquedo, que podiam ser trocadas por outros brinquedos de baixo valor ou por guloseimas (chocolates, chicletes, balas, pirulitos) que estavam em duas sacolas, uma com os brinquedos e outra com os doces. Foram também utilizados um celular que gravava em HD e uma *webcam* ligada a um *notebook* também com gravações em HD, e o *software* OBS para a gravação do período de relatar.

Procedimento

Foram realizadas sessões seguidas em um mesmo dia, cada uma com um dos quatro conjuntos de brinquedos. Por vezes, foram realizadas, com cada participante, quatro sessões diárias; por vezes, três ou duas sessões, uma em seguida da outra. A criança, assim como os pais, foi informada de que haveria gravações, utilizadas para uma maior precisão na coleta de dados.

O brincar, no presente estudo, foi definido como: a criança pegar um dos brinquedos que estava posicionado na sua frente e levá-lo até o tapete de pano. O experimentador do espaço de brincar dizia à criança que ela podia brincar com qualquer brinquedo, mas que teria de ser um por vez. Ela devia pegá-lo e levá-lo até o tapete de pano. Quando a criança ficava com o brinquedo nas mãos e não o levava até o tapete, o experimentador repetia a instrução inicial, assim como também quando a criança brincava com a bola distante do espaço do tapete (permitia-se que a criança brincasse a poucos metros do tapete e, em seguida, a instrução para ficar próxima do local marcado era novamente emitida).

O experimentador registrava na folha de registro (ver Anexo 1), a cada 10 segundos, com quais brinquedos a criança brincava. A criança podia brincar com até três brinquedos durante a sessão ou até completar 10 minutos. Passado esse tempo, ou

havendo a criança devolvido o terceiro brinquedo, o período de brincar era encerrado, e ela era encaminhada para o espaço de relatar pelo experimentador do período de brincar. Se a criança estivesse com um brinquedo por menos de um minuto quando terminado o prazo de brincar, o experimentador dava a ela mais dois minutos além do tempo já estabelecido.

Terminado o período de brincar, a criança era encaminhada para o período de relatar e, nesse momento, um segundo experimentador mostrava-lhe, no *notebook* as fotos de cada um dos brinquedos disponíveis naquela sessão, uma por vez, e perguntava à criança se ela havia brincado com aquele brinquedo. Seis perguntas eram feitas, pois eram seis os brinquedos por conjunto. A resposta do participante que era aceita podia ser: um sim ou não vocal; um aceno com a cabeça na vertical, indicando sim; e na horizontal, indicando não.

Antes de começar a primeira sessão do estudo, eram mostradas as fotos dos seis brinquedos ali disponíveis, e o experimentador do período de brincar pedia à criança que apontasse o brinquedo correspondente à foto. Isso era feito para garantir que a criança era capaz de fazer esse pareamento.

O experimentador presente no período de relatar, na maior parte das fases experimentais, não sabia com quais brinquedos a criança havia brincado. Ele apenas teve essa informação na fase de *punição da não correspondência*, conforme se descreve a seguir. Nessa fase em que o experimentador sabia com quais brinquedos a criança tinha brincado, o experimentador do período de brincar enviava uma mensagem no celular do experimentador do período de relatar, indicando com quais brinquedos a criança havia brincado naquela sessão.

O período de brincar foi constante em todo o experimento. O que se alterou foi o período de relatar, que ocorreu segundo quatro condições experimentais, a seguir definidas.

Linha de Base. O experimentador do espaço de relatar ouvia o relato da criança em cada uma das sessões desta fase e não fazia comentário algum ao final. Em todas as sessões, ele mostrava cada uma das fotos referentes ao conjunto de brinquedos presentes naquela sessão e perguntava à criança se ela havia brincado com aquele brinquedo. Após os relatos da criança, o experimentador agradecia sua participação e entregava-lhe uma ficha redonda e dourada com o numeral 1, que ela podia trocar imediatamente por um brinde: brinquedo de uma sacola (com brinquedos de baixo valor) ou por uma das guloseimas (chicletes, balas e chocolates), dispostas em outra sacola. Cada ficha podia ser trocada por um brinquedo ou uma guloseima.

Punição do Relato de Não Brincar. Antes que a criança começasse a relatar, seis fichas eram-lhe entregues e ficavam em cima da mesa onde estava o *notebook* ou em suas mãos. O participante era avisado de que, a depender do que ocorresse durante a sessão, podia manter essas fichas ou perdê-las. A perda de fichas era contingente a relatos de não brincar. O experimentador do espaço de relatar mostrava cada uma das fotos dos brinquedos referentes àquela sessão, e, para qualquer relato de não brincar, uma das fichas era retirada do participante, e o experimentador a guardava em seu bolso. Após terminar o relato referente aos seis brinquedos, a criança podia trocar as fichas restantes pelos brindes (brinquedos da sacola ou guloseimas).

Punição da Não Correspondência. Nas sessões desta fase, após o período de brincar, a criança era encaminhada para o período de relatar. Em todas as sessões dessa fase, o experimentador do espaço de brincar enviava por WhatsApp para o experimentador do espaço de relatar, a informação de com quais brinquedos o

participante havia brincado. No início do período de relatar, o participante recebia as seis fichas e era novamente avisado de que podia manter ou perder as fichas a depender do que ocorresse na sessão. A criança mantinha as fichas quando apresentava relatos correspondentes, ou seja, se tivesse brincado com aquele brinquedo e relatado que assim o fez; ou se não tivesse brincado e relatasse não ter brincado. Para cada relato não correspondente, a criança perdia uma ficha.

Foram realizadas quatro sessões diárias durante dois dias para os participantes que mantiveram os relatos correspondentes durante todo o estudo; já para o participante que tivesse emitido relatos não correspondentes, foram realizadas quatro sessões diárias de punição da não correspondência até que voltasse a emitir somente relatos correspondentes.

Reforçamento Não Contingente. Essa última fase foi semelhante à linha de base. No entanto, antes do relato, o participante recebia seis fichas e as trocava por brindes da sacola de guloseimas ou da sacola de brinquedos. Após ter trocado as fichas, o participante relatava se havia brincado ou não com cada um dos brinquedos presentes naquela sessão. Foram realizadas duas sessões nesta fase.

Acordo entre Observadores

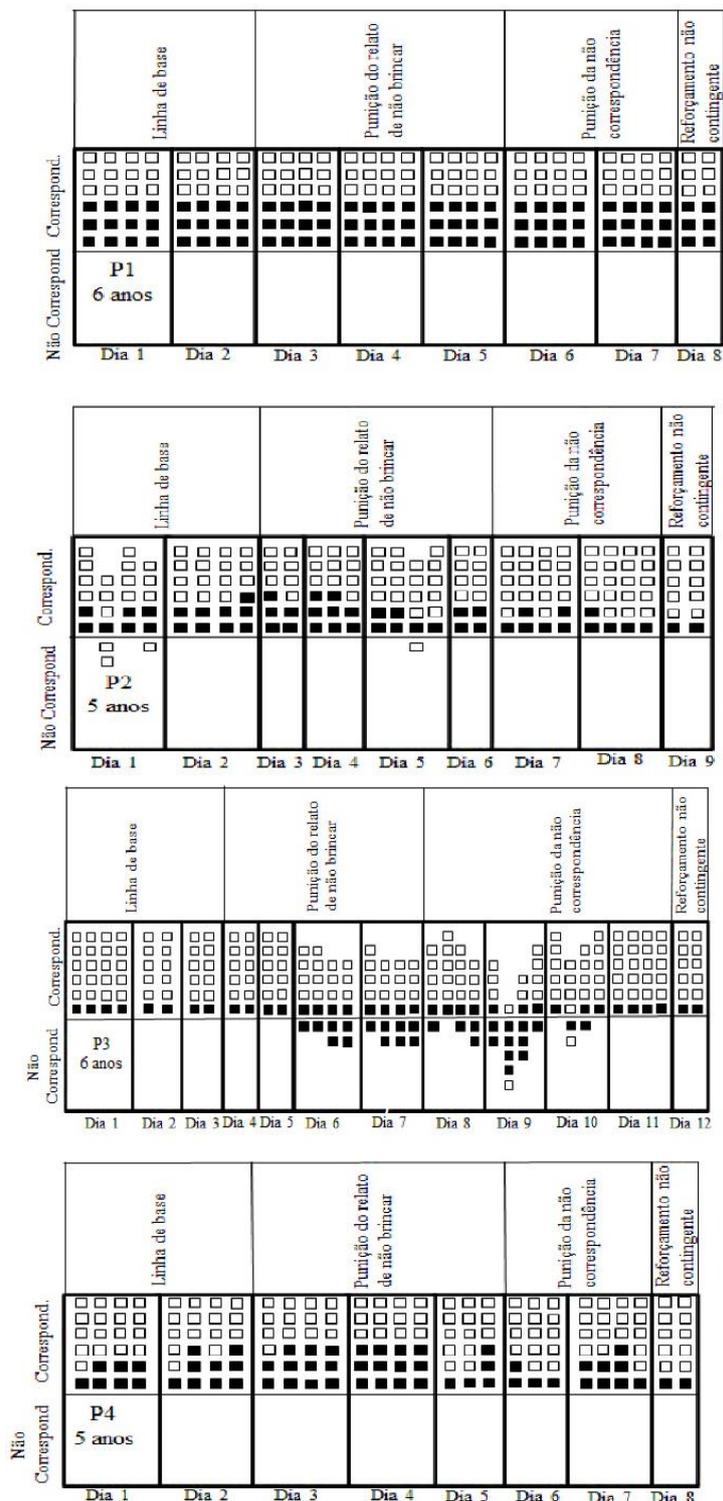
O comportamento de brincar das crianças foi registrado por um observador independente em 5% das sessões; e o comportamento de relatar foi registrado por dois observadores independentes em 10% das sessões. O acordo entre observadores foi calculado pelo número de concordâncias entre o experimentador de cada espaço (brincar e relatar) e o observador independente dividido pelo número de concordâncias somado ao de discordâncias e multiplicado por 100. Houve concordância entre os observadores no período de brincar de 100% e 99,27% no período de relatar.

Resultados e Discussão

A Figura 2 mostra o comportamento de relatar de cada participante por sessão. Os relatos são representados por colunas de seis quadrados. Cada quadrado refere-se ao relato sobre um brinquedo. Os quadrados preenchidos em preto simbolizam os relatos de brincar; e os quadrados sem preenchimento, os relatos de não brincar. Os quadrados acima da linha horizontal central no painel representam os relatos correspondentes, e os que estão abaixo da linha horizontal representam os relatos não correspondentes. Abaixo do painel, estão apresentados os dias correspondentes à coleta dos dados.

Figura 2

Comportamento de Relatar dos Participantes em Todas as Fases do Estudo 2



Nota. A parte superior de cada painel mostra as fases experimentais. Logo abaixo, estão os relatos de brincar (quadrados cheios) e de não brincar (quadrados vazios). Na metade superior, estão os relatos correspondentes; e, na inferior, os não correspondentes.

Todos os participantes, na linha de base, apresentaram somente relatos correspondentes de brincar, e apenas P2 apresentou três relatos não correspondentes de não brincar. Os relatos não correspondentes de P2, na segunda sessão de linha de base, provavelmente ocorreram por ele ter levado os brinquedos até o tapete; porém, ele não os manuseou, e a definição do brincar, no presente estudo, é “levar o brinquedo até o tapete de pano”.

No presente estudo, foram realizadas sessões sucessivas em um mesmo dia. Na linha de base, foram quatro sessões diárias, realizadas em dois dias para P1, P2 e P4. Para P3, as oito sessões de linha de base foram realizadas em três dias, sendo as quatro primeiras em um dia, e as outras quatro divididas em dois dias.

Nos estudos de Gomes et al. (2018), Ribeiro (1989) e Sadi (2002), as sessões não ocorreram em um mesmo dia; foi realizada apenas uma sessão por dia. No entanto, mesmo com essa diferença no procedimento, os resultados de linha de base deste estudo foram semelhantes aos de linha de base dos citados autores, em que a quase totalidade dos participantes emitiu somente relatos correspondentes na linha de base, fase em que não havia uma consequência específica para os relatos de brincar ou de não brincar. Nos estudos mencionados, apenas alguns participantes emitiram relatos não correspondentes, assim como no presente estudo, em que isso ocorreu apenas com P2.

No decorrer do estudo, P1 e P4 emitiram somente relatos correspondentes, independentemente das contingências em vigor nas várias fases, enquanto P2 emitiu apenas mais um relato não correspondente de não brincar na fase seguinte à linha de base — a fase de punição do relato de não brincar —, provavelmente por ter, novamente, levado o brinquedo (boneco) até o tapete de pano e retornado o brinquedo logo em seguida para onde este ficava enfileirado. Quando foi relatar, P2 mencionou não ter brincado com o boneco, o que gerou perda da ficha. Esses três participantes (P1, P2 e P4)

não alteraram o relato na fase mencionada nem nas fases seguintes — punição da não correspondência e reforçamento não contingente.

O fato de as diferentes fases experimentais não terem gerado alteração nos relatos de P1, P2 e P4 pode ter ocorrido pela própria história de reforçamento/punição dos participantes em relação a emitir relatos correspondentes sobre seus comportamentos passados (brincar) e também por não perderem todas as fichas em cada uma das sessões das fases experimentais, pois as crianças brincavam com pelo menos um brinquedo em todas as sessões. No mínimo, isso garantia, na fase de punição do relato de não brincar, que ficassem com uma ficha para trocar por brinquedos de baixo valor ou comestíveis. Além disso, ocorria mais de uma sessão por dia, então, ainda que o participante tivesse brincado com apenas um brinquedo e relatasse que assim o havia feito, ele mantinha pelo menos uma ficha por sessão e a trocava, imediatamente após o relato, pelo brinquedo ou comestível; em seguida, voltava para o período e o espaço de brincar, e, posteriormente, para o de relatar, podendo obter mais fichas e trocá-las por mais brinquedos ou comestíveis no mesmo dia. Na fase de punição da não correspondência, como esses participantes (P1, P2 e P4) mantinham relatos correspondentes, acabavam por manter as seis fichas, maximizando o número de fichas, isto é, o número de brinquedos e comestíveis que podiam ganhar. Os participantes mantiveram os relatos correspondentes também na fase de reforçamento não contingente, em que recebiam as seis fichas antes do relato e as trocavam pelos brindes.

O único participante que apresentou alteração nos relatos durante as fases experimentais foi P3. A partir da quinta sessão da fase de punição do relato de não brincar, P3 começou a emitir relatos não correspondentes de brincar. Apresentou um relato não correspondente de brincar na quinta sessão e um na sexta sessão dessa fase; na sétima e na oitava sessões, apresentou dois relatos não correspondentes de brincar; na

nona sessão, apresentou um relato de brincar não correspondente; e, nas sessões 10, 11 e 12, apresentou dois relatos de brincar não correspondentes. Esse dado de P3, quando esse participante passa a emitir relatos não correspondentes de brincar, mantendo as fichas por relatar ter brincado, é semelhante aos resultados dos estudos de Gomes et al., (2018), Ribeiro (1989) e Sadi (2002), em que, na fase em que há reforço por relatar ter brincado ou punição por relatar não ter brincado, alguns participantes passaram a emitir relatos não correspondentes de brincar. Nesses estudos mencionados, o relatar ter brincado, mesmo quando isso não tivesse ocorrido, passava a estar sob controle dos reforçadores específicos, ou seja, os participantes deixavam de emitir tatos e passavam a emitir mandos. Do mesmo modo, P3, que, na linha de base, apresentava somente tatos, passou a apresentar relatos com função de mando.

Na fase seguinte, punição da não correspondência, P3 continuou a emitir relatos não correspondentes de brincar, o que fazia com que perdesse algumas fichas; no entanto, mantinha a maior parte das fichas, pois emitiu, em algumas sessões, apenas um relato não correspondente de brincar. Na segunda sessão dessa fase, P3 apresentou somente relatos correspondentes, mas, logo em seguida, na próxima sessão, voltou a emitir relatos não correspondentes de brincar. Na quarta e na quinta sessões dessa fase, P3 emitiu dois relatos não correspondentes de brincar; e, na sexta sessão, apresentou cinco relatos não correspondentes, sendo quatro de brincar e um de não brincar. Aparentemente, estava variando o comportamento de relatar para “não perder as fichas”, pois, assim que relatava, olhava na direção das fichas para verificar se o experimentador as retiraria, ou seja, ainda emitia relatos com função de mando. Em outras sessões, P3 continuou a emitir relatos de brincar não correspondentes até a 12ª sessão, quando emitiu somente relatos correspondentes. No entanto, como havia emitido relatos não correspondentes no 10º dia, foi planejado mais um dia com quatro sessões da fase de punição da não correspondência

para P3. Nessas sessões (13 a 16), P3 emitiu somente relatos correspondentes, assim como na fase posterior, de reforçamento não contingente.

Nos estudos que utilizaram o brincar e o relatar sobre o brincar (Gomes et al., 2018; Ribeiro, 1989; Sadi, 2002), havia pelo menos uma fase de grupo em relação a somente verbalizar ter brincado; e uma fase de grupo para reforçamento da correspondência ou punição da não correspondência em grupo. No presente estudo, que ocorreu durante o período da pandemia de COVID-19, não houve fase realizada em grupo, o que pode explicar a diferença em relação aos estudos anteriormente mencionados, em que mais de um participante passou a emitir relatos não correspondentes na condição de grupo — no presente estudo, como mencionado, somente P3 emitiu relatos não correspondentes.

Outra diferença já mencionada em relação aos procedimentos adotados por Gomes et al. (2018), Ribeiro (1989) e Sadi (2002) foi a coleta ocorrer em sessões consecutivas, em um mesmo dia, com cada um dos participantes. Embora, algumas vezes, essas sessões tivessem de ser interrompidas pelo horário de recreio ou de almoço, este estudo mostrou ser viável uma coleta com esse tipo de tarefa (brincar) ocorrer em sessões consecutivas, como uma forma de reduzir o número de dias de coleta. Algumas considerações, porém, se fazem necessárias: as sessões de coleta ocorriam seguidamente, o que pode ter feito com que algumas das contingências planejadas nas fases de punição do relato de não brincar e de punição da não correspondência não tenham afetado a maioria dos participantes, pois estes acabavam por receber fichas e trocá-las por brinquedos e comestíveis mais de uma vez no mesmo dia.

O tipo de tarefa também pode ter contribuído para o baixo número de relatos não correspondentes. Como discutem Cortez et al. (2014), brincar não é um comportamento geralmente punido na história de vida, enquanto outras atividades, como tarefas

acadêmicas e situações de competição, podem favorecer a distorção do relato já nas primeiras fases dos estudos.

Outra questão se dava pelo tempo que a criança ficava fora de sala de aula para o conjunto das quatro sessões diárias. Com exceção de P1, cujo tempo médio para as quatro sessões foi de 12 minutos, os outros participantes (P2, P3 e P4) brincavam durante quase todo o período de 10 minutos permitidos por sessão e, por isso, suas sessões passavam dos 40 minutos, se computado o período do relatar — mesmo com as sessões sucessivas em um mesmo dia; P1 diferenciou-se nesse aspecto, porque pegava os brinquedos, rapidamente os levava ao tapete de pano e logo os devolvia, seguindo para o espaço do relatar. Aparentemente, o que mais controlava o comportamento de P1 eram os brindes que recebia após o relato, e não os brinquedos disponíveis para o brincar. Importante mencionar que o estudo ocorreu em uma escola pública em que, segundo relatos dos funcionários, as crianças tinham pouco acesso a comestíveis e brinquedos (obtidos por meio da troca de fichas), o que pode ter facilitado tais elementos aparentemente terem funcionado como reforçadores, especialmente em relação às respostas emitidas por P1.

Quanto a possíveis características em relação a conduzir sessões seguidas em estudos com tarefa de brincar e a coletar dados em escolas, tem-se que, muitas vezes, a criança falta às aulas em dias de coleta, e o experimentador perde a oportunidade de efetivá-la com o participante. Com as sessões sucessivas, isso foi amenizado. A coleta ocorreu sem fase de grupo, e isso também favoreceu que cada participante pudesse seguir seu próprio cronograma, passando pelas fases e sessões sem esperar por outros participantes. O procedimento de coleta com crianças em escola, em mais de uma sessão diária, mostrou-se viável e trouxe também efeitos quanto à “redução” do tempo total da coleta.

No estudo de Gomes et al. (2018), os experimentadores tiveram de acrescentar fases experimentais durante o estudo que não estavam planejadas inicialmente — descrição prévia da contingência em vigor em grupo; e descrição da contingência em vigor pré e pós-relato —, pois alguns dos participantes não voltavam a apresentar relatos correspondentes. No presente estudo, P3 foi o único participante que manteve relatos não correspondentes durante algumas sessões. No entanto, no decorrer das sessões em sequência à fase de punição da não correspondência, foi possível fazer com que P3 voltasse a emitir relatos correspondentes, expondo-o a um número maior de sessões em relação aos outros participantes, sem a necessidade de se acrescentar fases que descreviam as contingências do estudo, diferentemente de Gomes et al. (2018).

Neste estudo, foi utilizada a retirada de fichas como punição. Foi possível observar o controle pelas contingências presentes nas fases experimentais somente para P3. A história criada no experimento de “perda de fichas” pode ter contribuído para que fosse necessário realizar um número maior de sessões de punição da não correspondência, se compararmos aos estudos de Ribeiro (1989) e Sadi (2002), em que, além de utilizarem reforçamento positivo na fase de correspondência, não havia uma história de perda de fichas no experimento. No estudo de Gomes et al. (2018), os autores chamaram a atenção para o fato de a história, construída no experimento, de perda de fichas ter sido uma variável relevante para explicar o maior número de sessões de reforçamento da correspondência ou de punição da não correspondência para que alguns participantes restabelecessem os relatos correspondentes. A questão do tempo para o retorno aos relatos correspondentes também é mencionada em Cortez et al. (2013), em que os autores relatam que, no treino de correspondência com reforço contínuo, não houve diferença no desempenho dos participantes com e sem história de fracasso escolar para voltar a emitir relatos correspondentes; no entanto, os autores mencionam que houve

diferença na rapidez com que isso se deu: os participantes com história de fracasso escolar precisaram, em média, do dobro de sessões de treino de correspondência para voltarem a emitir relatos correspondentes.

Quanto ao local de coleta, embora o presente estudo tenha sido realizado em uma escola — um dos locais onde mais aconteceram estudos sobre correspondência verbal nos últimos anos —, a coleta não se deu em sala de aula, como era frequentemente descrito (Gomes et al., 2018; Lima & Abreu-Rodrigues, 2010; Rosenberg et al., 2015; Ruiz-Olivares et al., 2010; Delgado Sánchez & Mares Cárdenas, 2012; Domeniconi et al., 2014), mas em ambiente externo às salas de aula, no pátio da escola, ou seja, tanto o período de brincar quanto o de relatar ocorreram em local aberto. Embora, por vezes, houvesse pessoas passando pelo espaço durante a coleta, conversando ou trabalhando em outras tarefas à vista dos participantes, isso não pareceu ser uma variável que tenha controlado o responder dos participantes no estudo.

Considerações Finais

O Estudo 2 desta tese teve como objetivo replicar o de Gomes et al. (2018), com algumas alterações, principalmente em relação ao número de sessões diárias: foram realizadas sessões consecutivas em um mesmo dia, o que possibilitou verificar tanto o efeito de sessões sucessivas em um experimento de correspondência verbal com tarefa de brincar quanto o efeito de uma história construída no estudo de retirada de fichas (punição).

Embora a realização do estudo tenha-se mostrado viável, a maior parte dos participantes não ficou sob controle das contingências vigentes em cada fase do estudo, isto é, não alterou marcadamente seu responder à medida que contingências diferentes eram apresentadas. A possibilidade de se realizarem sessões consecutivas num mesmo dia permitiu que houvesse tempo viável para encerramento do experimento com as fases previamente planejadas, diferentemente do estudo de Gomes et al. (2018), no qual os autores precisaram de fases adicionais para que se restabelecessem os relatos correspondentes de participantes que apresentavam relatos não correspondentes.

Para futuros estudos em correspondência verbal, com a tarefa de brincar, sugere-se verificar o número de sessões consecutivas que tornam possível encurtar a coleta de dados, assim como também verificar a possibilidade de diminuição do tempo do período de brincar, que seria uma outra mudança no procedimento que poderia contribuir para economia de tempo.

Quanto aos estudos em correspondência verbal utilizando controle aversivo (reforçamento negativo e punição), sugere-se realizá-los com diferentes tarefas, diferentes participantes e locais; e, ainda, verificar o número de sessões necessárias para que alguns participantes voltem a emitir relatos correspondentes e se uma história de

punição para relatos correspondentes aumenta a necessidade de mais sessões de treino em correspondência para restabelecer relatos correspondentes.

Esta última sugestão em particular faz jus a recomendação similar oriunda da revisão de literatura feita no Estudo 1 desta tese. Sugere-se, com base nos dados ali coletados, que diferentes participantes sejam utilizados em futuros estudos sobre correspondência verbal, como também locais e comportamentos-alvo variados. Por fim, sugere-se, ainda, a realização de estudos descritivos que possam elucidar a ocorrência ou não de correspondência verbal em situação “natural”.

Referências

* Artigos incluídos no Estudo 1 desta tese

- * Acácio, K. R., & Medeiros, C. A. (2020). Correspondência fazer-dizer no seguimento de regras em procedimento automatizado. In C. A. A. Rocha, J. C. Camargo, & T. M. Mizael (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 11; pp. 15–34). ABPMC.
- Andery, M. A. P. A. (2010). Métodos de pesquisa em análise do comportamento. *Psicologia USP*, 21, 313–342. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200006>
- * Almeida, M. I. S., Limongi, R., Porto, R. B., & Santos, J. A. (2020). Predictors of intention-purchase correspondence and programmed reinforcement levels of specialty brands. *Brazilian Journal of Marketing*, 19(4), 738–761. <https://doi.org/10.5585/remark.v19i4.11126>.
- * Antunes, R. A. B., & Medeiros, C. A. (2016). Correspondência verbal em um jogo de cartas com crianças. *Acta Comportamentalia*, 24(1), 15–28. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2745/274544251002/html/index.html>
- * Antunes, R. A. B., & Medeiros, C. A. (2020). Efeito da probabilidade de reforçamento de relatos acurados na correspondência verbal em um jogo de cartas. In C. A. A. Rocha, J. C. Camargo, & T. M. Mizael (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 11; pp. 131–149). ABPMC.
- * Arantes, A. K. L., & de Rose, J. C. C. (2009). Controle de estímulos, modelagem do comportamento verbal e correspondência no “Otelo” de Shakespeare. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(1), 61–76. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v11i1.384>

- Baer, R. A. (1990). Correspondence training: Review and current issues. *Research in Developmental Disabilities, 11*(4), 379–393. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90024-3](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90024-3)
- Baer, R. A., & Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: Effects of child selection of verbalization. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 54*(1), 23–30. <https://doi.org/10.1901/jeab.1990.54-23>
- * Balog, L. C., Cortez, M. D., Domeniconi, C., & de Rose, J. C. (2019). Eficácia do treino de correspondência na aquisição de autorrelatos acurados de acertos e erros em tarefa de leitura. *Acta Comportamentalia, 27*(3), 299–313. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2745/274561550003/index.html>
- Bevill-Davis, A., Clees, T. J., & Gast, D. L. (2004). Correspondence training: A review of the literature. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1*(1), 13–26. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100276>
- * Brito, R. L., Medeiros, C. A., Medeiros, F. H., Antunes, R. A. B., & Souza, L. G. (2014). Efeitos da magnitude da punição na correspondência verbal em situação lúdica. In N. B. Borges, L. F. G. Aureliano, & J. F. Leonardi (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 4; pp. 173–188). ABPMC.
- * Brito, R. L., & Medeiros, C. A. (2020). Efeito da perda de pontos na correspondência verbal num jogo de cartas. In C. A. A. Rocha, J. C. Camargo, & T. M. Mizael (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 11; pp. 91–109). ABPMC.
- * Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Miguel, C. F. (2014). The role of correspondence training on children's self-report accuracy across tasks. *The Psychological Record, 64*(3), 393–402. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>

- * Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Montagnoli, T. A. S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamentalia*, 21(2), 139–157. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000200001
- * Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamentalia*, 25(4), 511–527. <https://www.redalyc.org/journal/2745/274553648006/html/>
- * Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2019). O papel de diferentes audiências na acurácia do relato verbal de crianças. *Acta Comportamentalia*, 27(3), 389–405. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/70630>
- * da Silva, S. P. D., & Lattal, K. A. (2010). Why pigeons say what they do: Reinforcer magnitude and response requirement effects on say responding in say–do correspondence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93(3), 395–413. <https://doi.org/10.1901/jeab.2010.93-395>
- * de Oliveira, M. A., Cortez, M. D., & de 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://doi.org/10.18761/pac.2015.026>
- de Rose, J. C. C. (1999). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: Contribuições conceituais e experimentais. In R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 1; 2. ed.; pp. 148–163). ARBytes.

- * Delgado Sánchez, U., & Mares Cárdenas, G. (2012). Generalización de la correspondencia decir-hacer a través de tareas de diferente complejidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(1), 24–38.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342012000100002
- * DiCola, K., & Clayton, M. (2017). Using arbitrary stimuli to teach say-do correspondence to children with autism. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(2), 149–160.
<https://www.ijpsy.com/volumen17/num2/463/using-arbitrary-stimuli-to-teach-say-do-EN.pdf>
- * Domeniconi, C., de Rose, J. C., & Perez, W. F. (2014). Effects of correspondence training on self-reports of errors during a reading task. *The Psychological Record*, 64(3), 381–391. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0009-z>
- * Donaris, D. F., & Diniz Cortez, M. (2020). Efeitos do Monitoramento sobre a Correspondência Fazer-Dizer em Crianças em uma Atividade Acadêmica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1).
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1414>
- * Guazi, T. S., Verdu, A. C. M. A., & Cortez, M. C. D. (2021). A correspondência não-verbal e verbal na ciência: Uma discussão sobre integridade na pesquisa. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1).
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1440>
- * Glidden, R. F., & Gross, I. (2016). Práticas coercitivas na educação: O que dizem e o que fazem os professores. *Reflexão e Ação*, 24(1), 402–424.
<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i1.4264>

- * 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*, 34(e3425).
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3425>
- Keogh, D., Burgio, L., Whitman, T., & Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: A correspondence training program. *Child & Family Behavior Therapy*, 5(1), 51–71. https://doi.org/10.1300/J019v05n01_04
- * Leme, R. C., & Pereira, M. E. M. (2012). Correspondência verbal: A relação entre os comportamentos verbal e não verbal de professores. *Acta Comportamentalia*, 20(1), 71–85.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452012000100006
- * Lima, E. L., & Abreu-Rodrigues, J. (2010). Verbal mediating responses: Effects on generalization of say–do correspondence and noncorrespondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 411–424.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-411>
- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: Suggestions for a revival. *The Behavior Analyst*, 25(1), 57–73. <https://doi.org/10.1007/BF03392045>
- * López, M. H., Valverde, M. R., & Luciano, C. (2011). Contextual control and generalization of say-do correspondence: A preliminary study. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11(2), 269–284.
<https://www.ijpsy.com/volumen11/num2/297.html>

- Mayer, P. C. M., & Gongora, M. A. M. (2011). Duas formulações comportamentais de punição: Definição, explicação e algumas implicações. *Acta Comportamentalia*, 19(4), 47–63. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0188-81452011000400003&script=sci_abstract
- * Mazzoca, R. H., & Cortez, M. D. (2019). O papel de contingências de competição no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(4), 432–450. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i4.1404>
- * Medeiros, C. A., & Demoly, P. M. (2019). Efeito de perguntas abertas e fechadas na correspondência verbal em um jogo de cartas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(4), 398–414. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i4.1367>
- * Medeiros, C. A., Oliveira, J. A., & da Silva, C. O. (2013). Correspondência verbal em situação lúdica: Efeito da probabilidade de checagem. *Fragments de Cultura*, 23(4), 563–578. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2987>
- * Medeiros, N. N. F., & Medeiros, C. A. (2018a). Correspondência verbal na terapia analítica comportamental: Contribuições da pesquisa básica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(1), 40–57. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i1.1136>
- * Medeiros, N. N. F. A., & Medeiros, C. A. (2018b). Diálogos entre a análise do comportamento e a psicologia cognitiva quanto ao mentir. In D. L. O. Vilas Boas, F. Cassas, H. L. Gusso, & P. C. M. Mayer (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 7; pp. 97– 112). ABPMC.

- Pereira, M. E., Micheletto, N., Amorim, V. V. C., Bast, D. D. F., Bennett, S., Bernardo, A., Guimarães, C., Mendonça, M. M., Novaes Neto, N., & Scassiotti, A. P. (2008). Correspondência do autorrelato de crianças: As relações entre dizer-fazer-dizer sob contingências específicas. *Behaviors, 12*, 2–21.
https://www.researchgate.net/publication/342870458_Correspondencia_no_auto-relato_de_crianças_as_relacoes_entre_o_dizer-fazer_dizer_sob_contingencias_especificas_Correspondence_in_children's_self-reports_the_relationships_between_saying-doing-saying_u
- * Perez, W. F. (2017). Explicações comportamentais da correspondência dizer-fazer. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 13*(1), 16–28.
<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v13i1.5260>
- * Pino, M. J., Herruzo, J., & Herruzo, C. (2019). A new intervention procedure for improving classroom behavior of neglected children: Say do say correspondence training. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(15), 2688. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152688>
- * Plácido, T. T., Medeiros, C. A., & da Cruz, G. G. (2018). O efeito de instruções na correspondência verbal em autistas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 20*(3), 24–39.
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i3.1212>
- * Porto, R. B., & Oliveira-Castro, J. M. (2013a). Preditores da correspondência intenção-compra: Experimento natural com reforço das marcas. *Teoria e Pesquisa, 29*(1), 61–70. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100008>
- * Porto, R. B., & Oliveira-Castro, J. M. (2013b). Say-do correspondence in brand choice: Interaction effects of past and current contingencies. *The Psychological Record, 63*(2), 345–362. <https://doi.org/10.11133/j.tpr.2013.63.2.009>

- * Ramalho, N. V. R., & Pedroso, R. (2014). Correspondência entre o dizer e o fazer do comportamento do gestor. In C. Vich, E. Huziwara, H. Sadi, & L. Postali (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 3; pp. 115–126). ABPMC.
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *51*(3), 361–367.
<https://doi.org/10.1901/jeab.1989.51-361>
- * Rosenberg, N., Congdon, M., Schwartz, I., & Kamps, D. (2015). Use of say-do correspondence training to increase generalization of social interaction skills at recess for children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(2), 213–222.
<http://www.jstor.org/stable/24827536>
- * Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the good behavior game and the say-do-report correspondence. *Psychology in the Schools*, *47*(10), 1046–1058.
<https://doi.org/10.1002/pits.20523>
- 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].
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16675>
- * Shillingsburg, M. A., Cariveau, T., Talmadge, B., & Frampton, S. (2017). A preliminary analysis of procedures to teach children with autism to report past behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, *33*(2), 275–282.
<https://doi.org/10.1007/s40616-017-0085-7>

- * Simonassi, L. E., Pinto, M. B. P., & Tizo, M. (2011). Procedimento alternativo para produção de correspondência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(3), 34–51. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v13i3.462>
- Skinner, B. F. (1978). O comportamento verbal (M. P. Villalobos, Trad.). Cultrix/Edusp. (Trabalho original publicado em 1957)
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- * Souza, R. S., Guimarães, S. S., Antunes, R. A. B., & Medeiros, C. A. (2014). Correspondência verbal em jogo de cartas: Perguntas abertas e fechadas. In N. B. Borges, L. F. G. Aureliano, & J. F. Leonardi (Orgs.), *Comportamento em foco* (Vol. 4; pp. 189–204). ABPMC.
- Wechsler, A. M., & do Amaral, V. L. A. R. (2009a). Correspondência verbal: Um panorama nacional e internacional das publicações. *Temas em Psicologia*, 17(2), 437–447. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200015
- Wechsler, A. M., & do Amaral, V. L. R. (2009b). Correspondência verbal: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 189–208. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v11i2.398>
- * Wechsler, A. M., & do Amaral, V. L. A. R. (2010). Dizer x fazer de mães e filhos em exame médico. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 55–63. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000100007>

**Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Fornecido pelos Pais
ou Responsáveis dos Participantes**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Meu nome é Luiz Felipe Silva Melo, sou psicólogo e aluno do curso de doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estou estudando em minha tese os efeitos da retirada de fichas sobre o comportamento de brincar e relatar de crianças de 3 a 5 anos, sob a orientação da professora Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

A pesquisa consiste em deixar a criança brincar com alguns brinquedos específicos em uma sala, depois a criança irá para outra sala para relatar sobre o que fez na sala de brincar. Este procedimento ocorrerá durante duas semanas e aproximadamente 60 minutos por dia, quatro dias da semana (terça a sexta). Será mantido total sigilo sobre a identidade dos participantes. A participação na pesquisa não envolverá nenhum risco ou dano à saúde e contribuirá para produção de conhecimento relevante para a área.

Este trabalho ocorrerá de terça a sexta-feira e durará aproximadamente duas semanas. Durante esse período, a criança que estiver participando receberá brindes, que serão brinquedos de baixo valor e comestíveis como balas, pirulitos e pequenos chocolates. Todas as sessões serão gravadas em vídeo para uma maior precisão no registro dos dados; essas gravações só serão utilizadas para fins de pesquisa e não serão divulgadas externamente à pesquisa. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e publicações científicas, sendo que a identidade do participante nunca será revelada nessas ocasiões. Caso julguem necessário, será permitido aos senhores encerrar a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa a qualquer momento. Se tiverem interesse, poderão ter acesso aos resultados do estudo tão logo ele esteja encerrado.

Caso os senhores queiram me conhecer ou esclarecer qualquer dúvida sobre a pesquisa, coloco-me à disposição.

Luiz Felipe Silva Melo
CRP 04/36058

Concordo que meu/ minha filho(a) participe da pesquisa referida acima,

Nome da criança: _____

Nome de um dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura: _____

Anexo 1 – Folha de Registro – Período de Brincar¹

FOLHA DE REGISTRO 1 (Período de Brincar)

Intervalos de 10 segundos

Data: ___/___/___.

Sujeito: _____

Conjunto: _____

Fase experimental: _____

Sessão: _____

Brinquedos Intervalos	A Artes	B Bonecos	C Veículos	D Bola	E Estrutura (blocos)	F instrumentos
Min 1						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 2						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 3						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 4						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 5						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 6						
10						
20						
30						
40						
50						

¹ Folha de registro do período de brincar, retirada do estudo de Pereira et al. (2008).

Brinquedos Intervalos	A Artes	B Bonecos	C Veículos	D Bola	E Estrutura (blocos)	F instrumentos
Min 7						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 8						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 9						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 10						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 11						
10						
20						
30						
40						
50						
Min 12						
10						
20						
30						
40						
50						

Anexo 2 – Folha de Registro – Período de Relatar²

FOLHA DE REGISTRO 2 (Período de Relatar)

Data: ___/___/___ . Sujeito: _____

Conjunto: _____

Fase experimental: _____

Sessão: _____

Brinquedos Relato	A Artes	B Bonecos	C Veículos	D Bola	E Estrutura (blocos)	F instrumentos
SIM						
NÃO						

² Folha de registro do período de relatar, retirada do estudo de Pereira et al. (2008).