

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luiz Felipe Silva Melo

Correspondência verbal: efeitos da instrução do experimentador sobre os comportamentos verbal e não verbal e sobre o seguimento de instrução de crianças.

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

SÃO PAULO
2014



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA
EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Correspondência verbal: efeitos da instrução do experimentador sobre os comportamentos verbal e não verbal e sobre o seguimento de instrução de crianças.

Luiz Felipe Silva Melo

Orientadora: Maria Eliza Mazzilli Pereira

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luiz Felipe Silva Melo

Correspondência verbal: efeitos da instrução do experimentador sobre os comportamentos verbal e não verbal e sobre o seguimento de instrução de crianças.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Maria Eliza Mazzilli Pereira

Projeto parcialmente financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

SÃO PAULO

2014

Banca Examinadora:

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

Assinatura: _____ Data e local: _____

Agradecimentos

Aos meus pais Andréa e Luiz Eduardo. Obrigado por todo esforço que fizeram para me dar a melhor educação possível. Agradeço muito por todo incentivo e apoio para a realização de mais um sonho.

À minha namorada Jéssica. Muito obrigado por toda paciência, carinho, apoio e compreensão com toda falta de tempo e correria nesses últimos dois anos, obrigado por estar do meu lado em todos os momentos.

À minha avó Ceniza pela ajuda fundamental no começo do curso.

À meus avós maternos Vicente e Clarice. Muito obrigado vó por todas as quentinhas que preparou com tanto carinho nesse tempo em que fiquei na estrada toda a semana.

Aos meus professores da graduação em MG, Ghoerber, Gustavo e Maxleila. Obrigado por me mostrarem essa ciência maravilhosa, serei eternamente grato pelo apoio e por me ajudarem a seguir um pouco do caminho de vocês.

Aos meus amigos de Três Corações, principalmente os amigos da Linha Nova sempre me incentivando a correr atrás dos meus sonhos. E obrigado ao meu amigo Esdras por sempre revisar meus textos.

Aos meus primos Gabriel e Lucas que me ajudaram demais na coleta dessa pesquisa.

À escola CEP que gentilmente cedeu o espaço e abraçou esse projeto.

Aos meus amigos do mestrado e todos do programa PEXP. Cheguei em SP como todo bom mineiro “desconfiado”, não conhecia uma pessoa, uma rua e vocês foram extremamente acolhedores e me ajudaram demais nessa jornada. Um obrigado especial ao Rodrigo Boavista por me receber em sua casa nas diversas vezes que eu precisei de um teto em SP.

Aos funcionários do PEXP, todos sempre foram muito gentis e prestativos comigo, só tenho a agradecer à Dinalva, pessoa que infernizei com trilhões de e-mails no começo. À dona Conceição sempre tão querida e amável. Ao Rafael, Carlos, Neusa e Maurício.

À todos professores do programa, vocês me ensinaram muito. Espero poder estudar e pesquisar o resto da vida para honrar os ensinamentos que me passaram. Obrigado especial à Paula sempre tão atenciosa, Nilza extremamente reforçadora em seus ensinamentos, Fani, Nicolau, MC e minha querida Mônica uma das pessoas mais gentis desse mundo.

Aos professores da banca Antônio Ribeiro e Roberto Banaco, por terem aceitado tão prontamente aos convites para a qualificação e para defesa. Vocês engrandeceram demais o meu trabalho, obrigado por essa honra.

Aos professores Nicolau Pergher e Martha Hubner por me darem a honra de serem professores suplentes na banca de defesa.

Por fim, à minha querida orientadora Maria Eliza (Mare). Muito obrigado professora por tudo, por toda a paciência com meu “português mineiro ruim”, pelos ensinamentos, pelas dicas, pela cobrança semanal de trabalho que faz com que a gente sempre esteja em movimento e dentro dos prazos, por me ensinar a ter o rigor científico necessário ao se fazer uma pesquisa em Análise do Comportamento. Serei eternamente grato por tudo.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Estudos sobre correspondência verbal:.....	03
MÉTODO.....	21
Participantes	21
Situação e material	21
Procedimento.....	22
RESULTADOS.....	29
DISCUSSÃO.....	40
CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	59
Anexo 1	60
Anexo 2	62
APÊNDICES	63
Apêndice A	64
Apêndice B.....	65

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Comportamento de relatar do participante 1 em todas as fases do experimento.....	29
<i>Figura 2.</i> Comportamento de relatar dos participantes 2 e 3 em todas as fases do experimento.....	30
<i>Figura 3.</i> Comportamento de relatar dos participantes 4 e 5 em todas as fases do experimento.....	31

Melo, Luiz Felipe S. (2014). *Correspondência verbal: efeitos da instrução do experimentador sobre os comportamentos verbal e não verbal e sobre o seguimento de instrução de crianças*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Orientadora: Maria Eliza Mazzilli Pereira

Linha de Pesquisa: Processos Básicos – Comportamento Verbal

RESUMO

Estudos desenvolvidos por analistas do comportamento têm demonstrado que diferentes contingências de reforçamento produzem diferentes relações entre os comportamentos não verbal e verbal. O presente trabalho insere-se nessa área de pesquisa e teve por objetivo verificar os efeitos da instrução do experimentador sobre o brincar, o relatar e o seguimento de instrução de crianças diante de diferentes contingências de reforçamento. Os participantes foram cinco crianças de 5 anos. Em cada sessão, os participantes passaram por um período de brincar, seguido por um período em que relatavam sobre os brinquedos com que haviam brincado. No período de relatar, as crianças passaram por cinco fases de linha de base ao longo do estudo e sete fases experimentais, sendo elas: a) Instrução do brincar com um brinquedo – havia instrução para brincar com um brinquedo específico, de baixa preferência, e nenhuma consequência seguia o relato; b) Instrução do brincar com três brinquedos – idem anterior, mas com três brinquedos; c) Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo – as crianças receberam instrução para brincar com um brinquedo específico, de baixa preferência, e o reforço era contingente apenas ao relato de ter brincado com esse brinquedo; d) Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos – idem à fase c, mas com três brinquedos e) Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo – semelhante à fase c, mas o comportamento da criança só era reforçado se o relato fosse correspondente ao brincar; f) Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos – semelhante à fase e, mas com três brinquedos; e g) Reforçamento não contingente. A maioria dos participantes manteve a correspondência entre seus comportamentos não verbal e verbal na maior parte do estudo. Quando bastava o relato de ter brincado com os três brinquedos alvo para a liberação do reforço, um dos participantes passou a relatar ter brincado com todos os brinquedos. Quando a correspondência em relação ao seguimento da instrução foi reforçada, todos os participantes passaram a brincar em diferentes momentos com os brinquedos alvo e o participante que havia passado a relatar ter brincado com todos os brinquedos voltou a apresentar relatos correspondentes.

Palavras-Chave: correspondência verbal, comportamento verbal, instrução, crianças

Melo, Luiz Felipe S. (2014). *Verbal correspondence: effects of the experimenter's instruction on verbal and nonverbal behavior and on following instruction of children*. Master Thesis. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Advisor: Maria Eliza Mazzilli Pereira

Research Line: Basic Processes - Verbal Behavior

ABSTRACT

Studies developed by behavior analysts have shown that different contingencies of reinforcement produce different relationships between nonverbal and verbal behaviors. This study is part of this research area and aimed to verify the effects of the experimenter's instruction on playing, on reporting and on following instructions by children when different contingencies of reinforcement are in effect. Five-year-old children were the participants. In each session, participants went through a period of play, followed by a period in which they reported on toys they had played with. In the reporting period, the children went through five phases of baseline throughout the study and seven experimental phases:: a) Instruction for playing with a particular toy – a low preference one –, with no consequence following the report; b) Instruction for playing with three toys – the same as before, but with three toys; c) Reinforcement of verbalization in group of following the instruction of a toy – children received instruction to play with a particular low preference toy, and reinforcement was contingent only on the report of having played with that toy; d) Reinforcement of verbalization in group of following the instruction with three toys – the same as phase c, but with three toys; e) Reinforcement for following instruction and correspondence in group of a toy – similar to phase c, but the child's behavior was reinforced only if there was correspondance with playing; f) Reinforcement for following instruction and correspondence in group of three toys – similar to phase e, but with three toys; and g) Non-contingent reinforcement. Most participants maintained correspondence between their verbal and nonverbal behaviors in throughout the study. When reporting having played with the three target toys was enough for the release of reinforcement, one of the participants went on to report having played with all the toys. When the correspondence as to the following of instruction has been reinforced, all participants, at different times, started to play with the target toys, and the participant who had gone on to report having played with all the the toys, went back to corresponding reports.

Key words: verbal correspondence, verbal behavior, instruction, children

Há mais de 50 anos Skinner, publicou uma de suas mais importantes obras, *Verbal Behavior*, onde tratou do fenômeno chamado por ele de comportamento verbal. Esse mesmo fenômeno, como salientado por Skinner (1957/1978), já vinha sendo estudado por outras ciências, geralmente sob o rótulo de linguagem.

A proposta de Skinner (1957/1978) para estudo do comportamento verbal difere de propostas anteriores por sua definição e conseqüentemente pelo meio que utilizou para examinar esse fenômeno, que foi a análise funcional. Por essa razão, Skinner opta por uma nova terminologia para se referir aos fenômenos usualmente englobados pelo termo linguagem.

Skinner (1957/1978) define comportamento verbal como sendo um comportamento como qualquer outro operante, ou seja, que pode ser estudado pelos princípios investigados pela análise experimental do comportamento.

Embora Skinner (1957/1978) afirme que o comportamento verbal é um comportamento operante como qualquer outro, ele dedicou 20 anos de trabalho para produzir essa obra em especial, não por acaso. O que Skinner (1957/1978) postula é que há uma condição especial no comportamento verbal; essa condição é decorrente de sua própria definição, segundo a qual, diferentemente de outros operantes, o comportamento verbal não age de forma direta e mecânica sobre o ambiente; age de forma indireta, e não mecânica, porque as conseqüências desse operante são mediadas por um ouvinte que foi condicionado pela comunidade verbal para agir como tal, mesmo que esse ouvinte seja o próprio falante.

Skinner (1957/1978) propõe dividir o fenômeno, para melhor compreensão, de acordo com a topografia e a função das emissões verbais, em seis operantes primários: mando, tato, ecóico, textual, transcrição e intraverbal. Dois desses operantes são de especial importância para este trabalho; são eles o mando e o tato.

O mando, segundo Skinner (1957/1978), é um operante verbal que está sob controle de condições de privação e estimulação aversiva, em que a resposta é reforçada por uma consequência específica. Ainda de acordo com Skinner, o mando, diferentemente dos outros operantes verbais, favorece o falante.

O outro operante verbal de especial importância para este estudo é o tato. Para Skinner (1957/1978), o tato é o operante verbal que está predominantemente sob o controle de estímulos antecedentes não verbais, por isso é considerado por Skinner um dos operantes verbais mais importantes, pois age em benefício da cultura e do ouvinte, uma vez que expõe o ouvinte a objetos ou eventos sem que ele necessariamente tenha acesso direto a esses estímulos, ou seja, amplia seu contato com o meio.

Skinner (1957/1978) afirma que o meio de se produzir um repertório de tatos em uma pessoa é utilizando reforço generalizado. Um operante verbal que é reforçado somente por reforço generalizado ou por vários reforçadores tem maior probabilidade de estar sob o controle do estímulo antecedente e, portanto, pode ser um tato. Skinner afirma que há algumas condições que alteram o controle de estímulos, alterando assim o operante verbal; esse tópico é de grande importância para o presente estudo.

As condições que podem alterar o controle de estímulos em se tratando de comportamento verbal são inúmeras. Skinner (1957/1978) cita várias possibilidades, uma das quais são os reforços liberados ao falante dependendo do conteúdo de suas verbalizações; assim, o ouvinte acaba por dar dicas sobre o que vale a pena o falante falar. Desse modo, o falante pode distorcer o tato de várias maneiras, como, por exemplo, aumentando alguma característica – o próprio autor dá o exemplo do pescador que exagera o tamanho do peixe pescado para impressionar os amigos. O tato pode ser distorcido de outras formas, como diminuindo ou inventando, e todas essas distorções são comumente chamadas de mentiras.

Como foi ressaltado, muitos fatores podem contribuir para a distorção do controle de estímulos no tato, distorcendo, assim, os relatos verbais. O relato verbal constitui, segundo de Rose (2001), uma grande fonte de dados, seja na vida prática, seja em atividades profissionais – por exemplo, na Psicologia – na atividade científica, entre outras. Assim, torna-se importante o estudo de variáveis que distorcem o tato, bem como de maneiras de evitar a distorção.

No que diz respeito ao relato sobre o próprio comportamento, quando uma pessoa se comporta e depois relata exatamente o que fez, diz-se que emitiu um tato e que seu relato verbal apresentou correspondência com o comportamento não verbal. Porém, segundo de Rose (2001), se uma pessoa faz algo e diz outra coisa ou diz que irá fazer uma coisa e faz outra, por falta de auto-observação quando da emissão do comportamento; ou, tendo havido auto-observação, por não ficar sob controle dos estímulos gerados por ela no momento do relato; ou por outro motivo, então se diz que não houve correspondência entre seus comportamentos verbal e não verbal.

As pesquisas no campo da correspondência verbal, segundo Amaral e Wechsler (2009), começaram por volta da década de 1970. Essas pesquisas geralmente utilizavam o chamado treino de correspondência, ou seja, treinavam a relação do comportamento não verbal com o verbal ou vice-versa. O estudo de Ribeiro (1989) trouxe algumas inovações em relação aos estudos anteriores e foi considerado um marco no campo da correspondência verbal.

Estudos sobre correspondência verbal

O estudo de Ribeiro (1989) teve como objetivo verificar os efeitos do reforçamento do conteúdo das verbalizações de crianças em situação de grupo sobre a acurácia de seus auto-relatos. Participaram do estudo oito crianças, quatro meninos e

quatro meninas de pré-escola, com idade de 3 a 5 anos. Duas salas da escola foram utilizadas, uma sala para brincar e outra para relatar. Foram utilizados três conjuntos de brinquedos. Cada conjunto continha um brinquedo de cada uma de seis categorias: pessoas (por exemplo, bonecos de caubóis ou índios); artes (por exemplo, giz de cera); jogos (por exemplo, quebra-cabeça); brinquedos para manipular (por exemplo: massa de modelar); estruturas (por exemplo: blocos); e veículos (por exemplo: caminhões). Fotos coloridas dos brinquedos foram utilizadas durante as sessões de relato.

As sessões tinham um período de brincar e um de relatar. Foram feitas sessões diárias, cinco vezes por semana, durante o turno das aulas. A criança foi instruída a brincar com um brinquedo por vez, tendo que colocar o brinquedo no mostruário antes de pegar outro. Os conjuntos de brinquedos eram trocados toda sessão; assim, um mesmo conjunto se repetia a cada três sessões. Antes da primeira sessão com cada conjunto, o experimentador pedia à criança que fizesse o emparelhamento das fotos com os brinquedos, para certificar-se de que poderia fazer a relação entre ambos. O período de brincar terminava após 12 minutos ou quando a criança tivesse brincado com três brinquedos. Se a criança estivesse com um brinquedo por menos de cinco minutos ao final do período, permitia-se que esse tempo fosse cumprido antes de se interromper o brincar. Após o período de brincar, a criança era levada para a sala de relatar. Então, outro experimentador, que não sabia das escolhas da criança, dizia para ela que gostaria de saber o que ela havia feito no período de brincar. Ele mostrava as fotos de todos os brinquedos daquele dia, uma por vez, e perguntava se ela havia brincado com aquele brinquedo. As condições do brincar foram mantidas constantes durante todo o experimento. O que mudou foram cinco condições experimentais que foram introduzidas no período de relatar.

Na Linha de base, o experimentador ouvia o relato das crianças, mas não fazia qualquer comentário. Após o relato, agradecia a participação da criança e lhe dava uma ficha, que poderia ser trocada imediatamente por uma guloseima. Na fase de Reforçamento individual do relato de brincar, todo relato de ter brincado tinha como consequência a aprovação do experimentador e uma ficha, enquanto os relatos de não ter brincado não tinham consequência. Na fase de Reforçamento do relato de brincar em grupo, as contingências de reforçamento mantiveram-se iguais às da fase anterior, mas os relatos aconteciam em grupos formados por crianças do mesmo sexo. Deste modo, a criança brincava e era levada, logo após, para a sala de aula; somente quando o grupo todo tivesse terminado de brincar é que todas as crianças eram levadas para relatar. Na fase de Reforçamento de correspondência em grupo, o reforçamento foi contingente ao relato correspondente ao comportamento não verbal. Todo relato que era correspondente ao brincar ou não brincar era reforçado; os relatos não correspondentes não tinham consequências. Esta fase foi a única em que o experimentador da sala de relato sabia com quais brinquedos a criança havia brincado, pois o experimentador da sala de brincar anotava o nome de cada criança que havia brincado com determinado brinquedo no verso da foto. Na última fase, Reforçamento não-contingente, o procedimento foi semelhante à linha de base, porém aqui a criança recebia seis fichas independentemente de seu comportamento, e as trocava pelos reforçadores antes da sessão de relato.

Na Linha de base, praticamente todas as crianças tiveram relatos correspondentes; apenas duas delas tiveram um ou dois relatos não correspondentes. Na fase de Reforçamento individual do relato de brincar, duas crianças fizeram relato não correspondente de não brincar, e ao todo seis crianças fizeram relatos de brincar não correspondentes. As duas crianças mais velhas maximizaram o reforçamento relatando

ter brincado com todos os brinquedos. Na fase de Reforçamento do relato de brincar em grupo, as duas crianças mais velhas continuaram a relatar ter brincado com todos os brinquedos. Na segunda sessão, três outras crianças passaram a relatar ter brincado com todos os brinquedos. Apenas três crianças mantiveram correspondência.

Na fase de Reforçamento de correspondência em grupo, o experimentador começou a primeira sessão da fase obtendo primeiro relatos das crianças que haviam mantido correspondência nas fases anteriores. No grupo dos meninos, dois garotos passaram a apresentar correspondência na primeira sessão. Os relatos dos outros dois tornaram-se correspondentes a partir da segunda sessão. No grupo das meninas, as duas meninas que emitiram vários relatos não correspondentes passaram, em diferentes momentos, a emitir relatos correspondentes.

As contingências experimentais exerceram controle sobre o comportamento de relatar dos participantes de acordo com cada fase programada. Desse modo, na Linha base, as crianças demonstraram bom repertório de auto-tatos. Nas fases de Reforçamento da verbalização, tanto na individual como na de grupo, os relatos tiveram basicamente função de mando, pois emitindo a verbalização de ter brincado teriam acesso às fichas. Na fase de Reforçamento da correspondência, Ribeiro (1989) descreve que a função dos relatos tanto foi de tatos, por relatarem sob controle dos antecedentes não verbais, como foi de mando, pois o relato poderia estar sendo correspondente pelo fato de ganharem uma ficha por assim fazê-lo. Na última fase, Reforçamento não contingente, segundo Ribeiro (1989), os relatos das crianças voltaram à função inicial de auto-tatos.

Considerando a importância do estudo de Ribeiro (1989), Sadi (2002), fez uma replicação direta dele; assim, teve o mesmo objetivo, para depois poder comparar com

os resultados obtidos. Participaram do estudo oito crianças, com idade entre 3 e 5 anos, sendo duas meninas e seis meninos. O procedimento foi igual ao de Ribeiro (1989).

Três das oito crianças apresentaram correspondência em todas as fases do experimento. Na Linha de base, das outras cinco crianças, duas apresentaram relatos correspondentes com o brincar em todas as sessões, e as outras três emitiram entre um e três relatos não correspondentes. Na fase Apresentação da consequência para o relato de brincar feito individualmente, duas crianças que apresentaram correspondência total na linha de base passaram a emitir relatos não correspondentes de brincar. Na fase Apresentação da consequência para relato de brincar feito em grupo, as cinco crianças passaram a emitir somente relatos de ter brincado, maximizando o número de reforços, porém em momentos distintos. Na fase Apresentação da consequência para a correspondência em grupo, as cinco crianças passaram a emitir relatos totalmente correspondentes, porém em momentos distintos. Na fase Apresentação de fichas antes do relato, todas as crianças apresentaram correspondência. De modo geral, os resultados foram muito semelhantes aos do estudo de Ribeiro (1989).

Baer e Detrich (1990) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar a correspondência verbal sob diversas condições, possibilitando examinar também as funções de mando nas verbalizações das crianças, mas diferente do estudo de Ribeiro (1989), a correspondência era dizer-fazer. Participaram do experimento quatro crianças, dois meninos e duas meninas, de quatro anos. Duas salas foram utilizadas, uma para o relato e uma para brincar, que era equipada com três conjuntos de brinquedos com seis brinquedos diferentes cada. O procedimento foi constituído de: um período de pré-observação, em que as crianças eram levadas individualmente às salas em que o experimento ocorria, e eram mostradas a cada uma delas fotografias dos brinquedos disponíveis na sala de brincar; perguntava-se à criança com qual brinquedo ela

brincaria. O período de observação era constituído de 10 minutos, em que se observavam os comportamentos de brincar das crianças; e um período de pós-observação, em que as consequências eram dadas, segundo os critérios de cada fase, imediatamente após a observação. As condições experimentais são descritas a seguir.

Na Linha de base, nenhum procedimento de pré ou pós-observação era feito. A criança era levada à sala de brincar, onde poderia brincar livremente, e seu comportamento era observado. Na fase de Verbalização de escolha livre, durante o período de pré-observação, o experimentador mostrava fotos dos brinquedos à criança e perguntava com qual brinquedo iria brincar; as respostas das crianças eram anotadas, e elas iam para a sala de brincar para a observação; nenhum procedimento de pós-observação era feito. Na fase de Verbalização de escolha restrita, eram mostradas à criança as fotos de três brinquedos com que ela havia brincado menos e perguntava-se com qual iria brincar. Se a criança dissesse um dos brinquedos que não estavam sendo mostrados na foto, o experimentador dizia-lhe para escolher um dentre os três; nesta fase também não houve procedimento de pós-observação. Na fase Reforçamento da correspondência de escolha restrita, eram mostradas à criança as fotos dos três brinquedos com que ela havia menos brincado na Linha de base, e perguntava-se a ela com qual dos brinquedos iria brincar. Após as crianças responderem, era-lhes dito pelo experimentador que poderiam ganhar um prêmio caso brincassem somente com os brinquedos que haviam mencionado — as crianças puderam avaliar as caixas com os prêmios antes de esta fase começar. Após a observação, o experimentador levava a criança até o corredor e, caso ela tivesse cumprido o prometido, ele dizia que ela poderia pegar seu prêmio; caso não tivesse, ele dizia que ela não poderia pegar o prêmio naquele dia e que tentasse no outro dia. Na fase de Reforçamento da verbalização de escolha restrita, foi pedido a cada criança, no período de pré-observação, que

escolhesse, da seleção restrita, um brinquedo com que iria brincar. Foi permitido à criança escolher o prêmio imediatamente, e este lhe foi entregue depois do período de observação, independentemente do que ela houvesse feito nesse período.

Na fase de Verbalização de escolha livre, todas as crianças tiveram um percentual alto de correspondência. Durante a fase de Verbalização de escolha restrita, somente uma criança teve um percentual alto de correspondência, as outras três tiveram diminuição na porcentagem de correspondência. Na fase de Reforçamento da correspondência, todas as crianças voltaram a apresentar altas porcentagens de correspondência. De modo geral, na última fase, Reforçamento da verbalização de escolha restrita, o relato correspondente de todas as crianças diminuiu. Os autores argumentaram que a probabilidade de o comportamento não verbal corresponder às verbalizações é influenciada pelas condições sob as quais a verbalização foi emitida. Na fase de verbalização de escolha restrita, segundo Baer e Detrich (1990) as verbalizações possivelmente tiveram a função de mando e de fuga, sendo a consequência o acesso imediato à sala de brincar. Os resultados em geral foram também parecidos com os encontrados por Ribeiro (1989).

O estudo de Deacon e Konarski (1987) teve como objetivo comparar o resultado de um procedimento de reforçamento do fazer com o reforçamento da correspondência (dizer/fazer). Participaram do estudo 12 pessoas com retardo mental, sete homens e cinco mulheres. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente para o grupo de treino de correspondência ou para o grupo de reforçamento do fazer. Foram utilizadas duas mesas. Em uma mesa ficava a poupança de cada participante e na outra mesa ficava o aparato experimental, com sete possíveis dispositivos de resposta. Cada dispositivo tinha como resultado da resposta a apresentação da consequência, que eram

10 centavos. Um computador controlava o aparato e registrava no painel cada resposta no dispositivo.

O estudo começou pela familiarização de cada participante com o aparato. Na Linha de base, e durante todas as fases seguintes, o experimentador sempre começava a sessão com o participante em um cômodo ao lado da sala experimental, e pagava 10 centavos ao participante pelo tempo que iria passar trabalhando. Em seguida, o experimentador levava-o para a sala experimental, colocava-o de frente para o aparato e lhe dizia que ele podia trabalhar em qualquer uma das sete opções disponíveis. Após 20 respostas, o aparato desligava-se e o experimentador pedia ao participante que fosse para a outra mesa para uma pequena pausa; depois, ele voltava para o aparato; e esse ciclo se repetia por 12 tentativas. Na fase Controle verbal 1, e durante todas as demais fases, as três respostas menos frequentes na Linha de base eram selecionadas como comportamentos alvo, e nesta fase era dito aos participantes que poderiam ganhar 10 centavos por tentativa se dissessem que trabalhariam em uma das três tarefas selecionadas como comportamentos alvo. Quando o participante dizia que iria emitir a resposta alvo, ele recebia elogios do experimentador e, então, era dado ao participante dinheiro extra. Após isso, o participante trabalhava no aparato como na outra fase, e a cada quatro verbalizações de intenção de trabalhar no comportamento alvo ele ganhava os 10 centavos, em um total de 12 verbalizações, quatro para cada comportamento. Na fase de Tratamento, os participantes foram distribuídos em dois grupos de seis pessoas. Um dos grupos recebeu treino de correspondência, que era similar à fase anterior, sendo que o participante recebia elogios se verbalizasse que iria fazer uma das tarefas alvo, porém para o participante ganhar os 10 centavos ele deveria fazer exatamente o que disse que faria, deveria haver correspondência. Para o outro grupo, foi dito que os participantes poderiam ganhar mais dinheiro, mas não foi especificado como; os

experimentadores elegiam os comportamentos alvo, mas não solicitavam aos participantes qualquer verbalização; apenas os colocavam diante do aparato para trabalhar. Após os participantes terem executado a tarefa, era-lhes dado um *feedback*, dizendo que por terem trabalhado apenas no comportamento alvo (o experimentador afirmava qual era), eles iriam ganhar um dinheiro extra; ou, se não tivessem feito isto ou se tivessem trabalhado em mais de um dispositivo, era-lhes dito que não ganhariam um dinheiro extra porque não tinham trabalhado apenas na tarefa alvo. Na fase Controle verbal 2, o procedimento foi idêntico ao da fase Controle verbal 1. Depois, houve o *Follow-up*, que ocorreu dois meses depois do término da fase Controle verbal 2 e foi feito com os participantes que demonstraram correspondência generalizada ou seja, correspondência nos diferentes comportamentos alvo.

Na Linha de base todos os participantes tiveram baixas taxas de respostas nos comportamentos alvo. Na fase de Controle verbal 1, a taxa de respostas foi praticamente a mesma da Linha de base, em relação à emissão dos comportamentos alvo, havendo total falta de correspondência pelos dois grupos. Na fase de Tratamento, em relação aos comportamentos alvo, ambos os grupos tiveram um aumento parecido entre si. Na fase de Controle verbal 2 e no *Follow-up*, quatro participantes em cada grupo mantiveram o nível de correspondência entre o dizer e o fazer. O experimento demonstrou que não houve diferença relevante entre o grupo que recebeu treino de correspondência e o grupo que apenas foi reforçado por seus comportamentos, ambos apresentando aumentos semelhantes na emissão dos comportamentos-alvo.

O estudo de Mello (2007) teve como objetivo juntar alguns tratamentos já utilizados em outros estudos para verificar qual seria o papel da verbalização sobre o comportamento não verbal, sendo utilizado como comportamentos alvo a escolha de alimentos ditos “mais saudáveis” em relação a outros alimentos “menos saudáveis”. Ao

todo participaram do estudo 23 crianças, entre 5 e 6 anos. Duas salas da escola que as crianças frequentavam foram utilizadas, uma para a criança relatar e outra para que escolhesse o alimento e o comesse. No procedimento havia períodos de pré-observação, observação e pós-observação, dependendo da condição experimental. No período de pré-observação, a experimentadora, mostrando fotos dos alimentos da outra sala, dizia à criança ou lhe perguntava qual alimento ela escolheria para comer. No período de observação, outra experimentadora, diferente da que estava na pré e na pós-observação, perguntava à criança na sala de lanches qual alimento iria querer e entregava-lhe o alimento solicitado. Na pós-observação, a experimentadora chamava a criança na sala de relato e, dependendo da condição experimental, apresentava a consequência à criança, que eram brindes de pequeno valor.

Na Linha de base, a experimentadora, na pré-observação, mostrava para a criança fotografias de dois conjuntos de alimentos, um com alimentos considerados “mais saudáveis” e outro com alimentos considerados “menos saudáveis”; em seguida perguntava-lhe de qual conjunto ela escolheria o lanche naquele dia; após isso, dizia para a criança que fosse à outra sala escolher o alimento; nessa fase não havia pós-observação. Depois houve a fase de Reforçamento da Verbalização, em que, na pré-observação, era dito à criança que se dissesse que escolheria um dos alimentos da fotografia dos “mais saudáveis”, ela ganharia um prêmio. Após dizer isso, ela podia escolher um prêmio de uma caixa surpresa, onde havia canetas, brinquedos e adesivos, e ia para a sala de lanche. Nessa fase não havia pós-observação. Na fase Reforçamento da Obediência, a experimentadora dizia à criança que se ela escolhesse um dos alimentos “mais saudáveis” (e mostrava a fotografia desses alimentos), ela ganharia um prêmio; nessa fase não se solicitava a verbalização da criança. Na pós-observação, caso a criança tivesse escolhido um dos alimentos “mais saudáveis”, era dito que ela poderia

escolher um prêmio; caso ela tivesse escolhido um dos outros alimentos, era dito que naquele dia que ela não poderia escolher prêmio algum. Na fase de Reforçamento da Correspondência, a experimentadora perguntava à criança de qual dos dois conjuntos ela escolheria o lanche naquele dia; depois que a criança verbalizasse que escolheria o lanche do grupo dos alimentos “mais saudáveis”, a experimentadora liberava a criança para ir à sala de lanche. Se o participante insistisse em verbalizar que escolheria o alimento do grupo dos alimentos “menos saudáveis”, ele era liberado, porém não recebia a consequência programada no período de pós-observação. Na pós-observação, a experimentadora liberava a consequência somente se o participante tivesse verbalizado e escolhido o alimento do grupo dos “mais saudáveis”. Na fase de Reforçamento por Fazer, não havia pré-observação, não era dito à criança que alimento escolher, porém ela só era reforçada se houvesse escolhido um dos alimentos do grupo dos “mais saudáveis”. Houve mais uma fase de Reforçamento da Verbalização 2, que foi igual à fase de Reforçamento da Verbalização 1; e outra fase de Reforçamento da Correspondência 2, que foi idêntica à fase de Reforçamento da correspondência 1. Os participantes foram distribuídos em três grupos, em que a sequência de apresentação das fases se alterava.

Na Linha de base, de modo geral, a maioria das crianças escolheu alimentos “menos saudáveis”. Na fase de Reforçamento da Verbalização, apesar de todas as crianças verbalizarem que escolheriam lanches “mais saudáveis”, apenas metade dos participantes passou a optar por alimentos “mais saudáveis”; a outra metade alterou pouco o desempenho em relação à Linha de base. Na fase de Reforçamento do Fazer, o desempenho das crianças dependeu da sequência em que as fases experimentais foram apresentadas para cada grupo: o grupo que teve a fase de Reforçamento da Correspondência antes da fase de Reforçamento do Fazer teve uma alta frequência de

escolha por alimentos “mais saudáveis”; já no grupo que teve Reforçamento da Verbalização como fase anterior, não houve aumento na frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis”. De modo geral, nas fases de Reforçamento da Obediência e da Correspondência, houve maior frequência de escolha de alimentos “mais saudáveis”. Na fase de Reforçamento da Verbalização 2 houve alguma diminuição na frequência de escolha de alimentos “mais saudáveis”, que retornou a um alto nível de escolha por alimentos “mais saudáveis” na fase de Reforçamento da Correspondência 2.

O estudo de Pereira et al. (2008) teve como objetivo avaliar os efeitos da instrução do experimentador e de diferentes contingências de reforço sobre o brincar e o relatar de crianças. Participaram desse estudo cinco crianças entre 4 e 5 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). O local em que o estudo foi realizado foi a própria EMEI, onde duas salas foram utilizadas, uma para o brincar e a outra para o relatar das crianças. Na sala de brincar, uma mesa e uma cadeira foram deixadas para a criança brincar, e mais cinco cadeiras foram utilizadas para que nelas ficassem caixas abertas expondo os brinquedos que as crianças poderiam usar. Havia, também, uma cadeira para o experimentador e três conjuntos de brinquedos, cada um com seis brinquedos. Na sala de relatar, havia duas cadeiras, uma para a criança e uma para o experimentador, álbuns, uma caixa com adesivos, fichas grandes e pequenas. Foi utilizado também um gravador, além de canetas e folhas de registro, para anotar os intervalos em que a criança brincava ou não e também para anotar o relato das crianças.

As sessões experimentais ocorreram durante os cinco dias da semana. Antes de começar a primeira sessão com cada conjunto de brinquedos, era realizado um teste de identificação das figuras relacionadas a cada brinquedo. O experimentador mostrava uma foto de um brinquedo e pedia para a criança que mostrasse o brinquedo correspondente. Durante o período de brincar, o pesquisador dizia à criança que ela

poderia brincar com qualquer brinquedo, mas deveria pegar um brinquedo de cada vez – teria que pegar o brinquedo e levá-lo à mesa para brincar. O período de brincar terminava em 10 minutos ou quando a criança brincasse com três brinquedos; se ao final de 10 minutos ela estivesse com o terceiro brinquedo a menos de dois minutos, um tempo a mais era fornecido para que ela terminasse de brincar. Após o período de brincar, o pesquisador pedia à criança que fosse para a sala de relato. Na sala de relato, eram mostradas as fotos dos brinquedos para a criança, e ela deveria dizer se havia ou não brincado com cada um dos brinquedos. As respostas eram registradas.

Na Linha de base, o procedimento durante o período de brincar ocorreu conforme já descrito. Durante o relato, o experimentador perguntava à criança se ela havia brincado com cada um dos brinquedos e não fazia qualquer comentário após a resposta da criança. Ao final, agradecia à criança pela participação e lhe dava uma ficha, que ela trocava imediatamente por um adesivo, que colava em um álbum. O álbum ficava com o experimentador até o fim do experimento, quando era devolvido à criança, juntamente com um prêmio por ter participado. Na fase de Reforçamento de verbalização por um brinquedo, era dito à criança que ela poderia brincar com qualquer brinquedo, mas que seria importante que brincasse com o brinquedo x (esse brinquedo era aquele com que ela tinha brincado menos tempo durante a Linha de base). No período de relatar, a criança só recebia ficha e elogios se ela relatasse ter brincado com o brinquedo alvo, independentemente de isto ter acontecido. Relato de não ter brincado com o brinquedo alvo e qualquer relato de ter brincado ou não com outros brinquedos não eram consequenciados com a ficha; o experimentador simplesmente passava para a próxima foto. Na fase de Reforçamento da correspondência de um brinquedo, as instruções dadas à criança eram semelhantes às da fase anterior, porém nesta fase ela só recebia fichas e elogios se houvesse correspondência, ou seja, se ela realmente brincasse

com o brinquedo alvo e relatasse isto. Na fase de Reforçamento da verbalização de três brinquedos, a instrução para a criança é que seria importante que ela brincasse com os brinquedos x,y,z (três brinquedos com que ela brincara com menor frequência na Linha de base). Nesta fase, o reforço era contingente apenas ao relato de ter brincado com esses brinquedos, independentemente de ela, de fato, ter brincado. Foi dito à criança que as fichas desta fase seriam menores que as anteriores; assim, seria necessário que ela juntasse três fichas para poder trocar pelo adesivo. Essas fichas eram cumulativas, de modo que, se ela, por exemplo, ganhasse duas fichas num dia, bastaria uma ficha na sessão do outro dia para ela poder trocar pelo adesivo. Na fase de Reforçamento da correspondência de três brinquedos, as instruções eram semelhantes às da fase anterior, porém a criança só recebia elogios e as fichas pequenas se brincasse com os brinquedos alvo e relatasse que assim havia feito, isto é, era necessário que houvesse correspondência. A última fase foi de Reforçamento não contingente, e não houve especificação de brinquedo alvo. Antes de se iniciar o período de relatar, foram dadas às crianças tantas fichas quantas fossem necessárias para completar o álbum, que foram trocadas por adesivos e colocadas no álbum antes do relato. No final do dia da última sessão, as crianças receberam o álbum e o prêmio pela participação (um brinquedo).

De modo geral, as crianças, diferentemente do estudo de Ribeiro, não tiveram alterações na correspondência ao longo das condições programadas pelo estudo. Na Linha de base, as crianças demonstraram ter um repertório muito bom de auto-tato, mostrando taxas altas de correspondência. Só P1 diferiu dos outros, dizendo, sistematicamente, que não havia brincado com nenhum brinquedo, embora o tivesse feito. Nas outras fases, de modo geral, todos os participantes mantiveram relatos correspondentes ao comportamento de brincar (P2=96,6%; P3=98,6%; P4=98%; P5=94,6%); somente P1 ficou um pouco abaixo, com 84,7%. Porém foi notado que os

participantes brincavam com o brinquedo alvo por pouco tempo, sendo que dois dos participantes, P4 e P5, muitas vezes deixaram de brincar com os brinquedos-alvo – e, no entanto, mantiveram os relatos correspondentes.

Os autores levantaram algumas hipóteses para que os resultados, em alguns aspectos, tenham se diferenciado dos de Ribeiro (1989) e Sadi (2002). Além do objetivo do estudo de Pereira et al. (2008) ser outro em relação aos estudos anteriores citados, o reforço utilizado nesse estudo, pelo qual as fichas podiam ser trocadas, eram adesivos a ser colados num álbum, que não ficava com a criança e que só ao final do estudo lhe seria entregue, juntamente com um prêmio. Já nos estudos de Ribeiro (1989) e Sadi (2002), o reforço pelo qual as fichas podiam ser trocadas eram itens comestíveis, imediatamente disponíveis. Outro ponto de diferença é que nos estudo de Ribeiro (1989) e Sadi (2002), houve uma fase experimental de relato em grupo, em que os autores apontaram ter havido mudanças no relato de algumas crianças que até então tinham emitido relatos correspondentes. No estudo de Pereira et al. (2008), não houve fase de relato em grupo. Este último estudo trouxe uma contribuição que foi a de medir o tempo que a criança passou com cada brinquedo, que não havia sido analisado em estudos anteriores ou, pelo menos, não apresentado nos resultados desses estudos.

No presente estudo, pretende-se replicar a pesquisa de Pereira et al. (2008), com algumas alterações, uma das quais sugerida pelos próprios autores. O intuito é investigar possíveis efeitos dessas mudanças nos resultados obtidos. Dessa forma, este estudo tem por objetivo verificar os efeitos da instrução do experimentador sobre o brincar e o relatar de crianças diante de diferentes contingências de reforçamento.

Esse objetivo foi avaliado em duas condições diferentes: (a) quando a emissão da resposta alvo (resposta selecionada para reforçamento) não era incompatível com a emissão de outras respostas de brincar envolvidas na situação experimental, ou seja,

quando a criança recebia a consequência por brincar com apenas um dos brinquedos alvo, podendo brincar com outros dois durante a sessão; e (b) quando a emissão das respostas alvo (selecionadas para reforçamento) era incompatível com a emissão de outras respostas de brincar envolvidas na situação experimental, ou seja, quando ela tinha que brincar com os três brinquedos-alvo instruídos para receber a consequência programada.

As alterações em relação ao estudo de Pereira et al. (2008) se deram: nos reforçadores utilizados — no estudo de Pereira et al. foram utilizados adesivos, que parecem não ter tido um alto valor reforçador, já que algumas crianças deixaram de brincar com os brinquedos sugeridos pelo experimentador, mesmo que isso significasse perda do reforçador e no presente estudo se utilizou fichas que eram trocadas por brinquedos de pequeno valor; duas fases experimentais foram acrescentadas para evidenciar os efeitos da instrução do experimentador (Instrução de um brinquedo e Instrução de três brinquedos), fases estas em que eram dadas instruções sobre os brinquedos alvo porém o recebimento da consequência programada era contingente somente à participação; outra alteração foi na ordem das fases, propondo-se uma sequência que se supôs que pudesse evidenciar os efeitos do reforçamento da verbalização e da correspondência, apresentando-se ambas as fases de reforçamento da verbalização em sequência (de um e de três brinquedos, respectivamente), seguidas pela apresentação das duas fases de reforçamento da correspondência em sequência (de um e de três brinquedos, respectivamente). Além dessas mudanças, a partir da terceira fase, Instrução de três brinquedos, foi incluída ao menos uma sessão de Linha de base entre as fases, para se verificar se, pelo efeito das fases anteriores, a preferência pelos brinquedos pudesse ser alterada, tendo-se, assim, que alterar os brinquedos alvo, já que

estes eram os brinquedos com que o participante brincava menos tempo nas Linhas de base.

Considerando que o presente estudo envolverá instrução do experimentador em relação ao brincar das crianças, cabe mencionar o papel da instrução na Análise do Comportamento. A instrução é um tipo de regra e, para Skinner (1980), as regras são estímulos discriminativos verbais que especificam contingências. O comportamento que segue a especificação da regra é chamado por Skinner de comportamento governado por regras e por Catania (1999), de comportamento verbalmente governado, isto é, comportamento governado por antecedentes verbais. Matos (2001) salienta a função da regra como estímulo discriminativo condicional, ou seja, estímulo que altera a função de outros estímulos.

Skinner (1980) afirma que uma pessoa só seguirá uma regra se alguma vez assim o fez e foi reforçada por fazê-lo. Para que essa pessoa siga a regra especificada, é necessário, segundo Sérgio (2010), que a descrição de contingência tenha adquirido função discriminativa, através de uma história de reforçamento diferencial; somente assim a regra poderá exercer algum controle sobre o comportamento do indivíduo para o qual foi explicitada.

Existem diferentes termos para se nomear regras. Skinner (1980) cita alguns desses termos, entre eles: conselhos, avisos, leis governamentais, instruções e ordens. Esses termos são utilizados, segundo Sérgio (2010), de acordo com o tipo de controle que é exercido, ou seja, de acordo com a consequência por seguir ou não. Desse modo, se é dado um conselho a um ouvinte, ele poderá seguir ou não essa descrição de contingência, porém se lhe é dada uma ordem, é mais provável que o ouvinte siga essa especificação de contingência, pois, no caso da ordem, o emissor da descrição é

geralmente o responsável pela liberação da consequência, seja esta um reforço pelo seguimento da regra ou uma possível punição pelo não seguimento da mesma. No presente estudo, a instrução do experimentador pode aparentar ser somente um conselho, mas se analisada mais minuciosamente, pode ser entendida como uma ordem, pois o experimentador é o responsável por disponibilizar as fichas para o participante mediante o seguimento de sua instrução; se o participante não seguisse a instrução, a depender da fase experimental, poderia não receber a ficha.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo cinco crianças de 5 anos de idade de uma pré-escola. A participação foi consentida após o experimentador apresentar os objetivos do estudo à coordenação da escola e aos responsáveis pelas crianças, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndices A e B). O projeto deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP (número do CAAE: 13896313.7.0000.5482).

Situação e material

A pesquisa foi realizada na própria escola. Duas salas foram utilizadas, uma para o período de brincar e outra para o período de relatar. Na sala de brincar foram colocados à disposição da criança seis brinquedos de diferentes tipos, que foram dispostos em seis caixas abertas, uma ao lado da outra, para que o participante pudesse visualizá-los. Tais caixas eram colocadas sobre cadeiras. Na sala havia também uma cadeira para o experimentador que ficou observando o brincar, além de outra cadeira e uma pequena mesa para a criança. Foi utilizado um toca mp3 *Sony Player*, com um mp3 de marcação de tempo (de 10 em 10 segundos) para auxiliar o observador no período de brincar, bem como folhas de registro com divisões para cada período de 10 segundos, em um total de 12 minutos, onde se registrou o brincar das crianças (Anexo 1).

Na sala de relatar, foram dispostas uma mesa e duas ou seis cadeiras, uma para o pesquisador e a(s) outra(s) para a(s) criança(s), a depender da fase do estudo. Junto ao experimentador ficaram fotos dos brinquedos disponíveis no período de brincar, bem como fichas que foram utilizadas como consequências para os relatos das crianças,

assim como pequenos brinquedos pelos quais as fichas eram trocadas. Havia, também, folhas de registro para anotar as respostas das crianças (Anexo 2).

Foram utilizados 18 brinquedos, sendo estes divididos em três conjuntos de seis brinquedos. Cada um dos seis brinquedos de um conjunto foi de uma das seguintes categorias: Kit do dia a dia, veículos, estruturas, quebra-cabeças, artes e bonecos. Os conjuntos eram alternados toda sessão, repetindo-se um mesmo conjunto a cada três sessões.

Foram utilizados dois celulares *Samsung Y 3.2MP* para gravar todas as sessões do brincar e do relatar.

Procedimento

Antes de começar a primeira sessão experimental com cada um dos três conjuntos, o pesquisador mostrou cada uma das fotos dos brinquedos disponíveis na sessão e pediu à criança que apontasse o brinquedo correspondente, a fim de se certificar de que ela poderia fazer a correspondência.

O pesquisador instruíu a criança a brincar com um brinquedo por vez e a levar o brinquedo escolhido até a mesa para brincar. A resposta de brincar foi definida como retirar um brinquedo da caixa e levá-lo até a mesa para brincar; se a criança não levasse o brinquedo até a mesa, o pesquisador repetia a instrução; se, ainda assim, a criança se mantivesse de pé com o brinquedo, esse evento seria registrado como uma resposta de brincar, caso ela ficasse mais de 30 segundos com o brinquedo em mãos.

O período de brincar era encerrado após 10 minutos ou após a criança ter brincado com três brinquedos — o que ocorresse primeiro. Se os 10 minutos tivessem acabado e a criança estivesse com um brinquedo por menos de dois minutos, era dado um tempo extra de dois minutos para que terminasse sua brincadeira. Após o período de

brincar o pesquisador convidava a criança a ir para a sala de relato, onde outro pesquisador a estava aguardando.

No período de relatar, um segundo experimentador, não ciente das escolhas da criança, mostrava a foto de cada um dos seis brinquedos que estavam disponíveis naquele dia e perguntava à criança se havia brincado com aquele brinquedo. A resposta deveria ser a mais clara possível, mas foi aceito como resposta tanto o sim ou não vocal como também um gesto afirmativo ou negativo com a cabeça.

O pesquisador registrava a resposta da criança e apresentava a consequência conforme a fase experimental que estivesse em vigência. Assim, dependendo da resposta da criança em determinada fase, ela ganhava ficha(s), que poderia(m) ser trocada(s) por um brinquedo, e em todas as sessões recebia o agradecimento do experimentador pela participação. O experimento teve 12 fases, descritas a seguir.

1) *Linha de base I* — A criança foi levada à sala de brincar e somente foram dadas as instruções supracitadas. Após o período do brincar, ela foi levada à sala de relatar, onde o experimentador lhe mostrou cada uma das fotos e perguntou se ela havia brincado com cada um dos brinquedos. O experimentador não emitiu comentário algum, apenas agradeceu a participação da criança ao final da sessão e lhe deu uma ficha, dizendo que a criança poderia trocá-la por um brinquedo, a ser escolhido de uma “caixa surpresa”. Houve uma sessão de linha de base após cada fase a partir da terceira, Instrução de brincar com três brinquedos; somente em relação à décima segunda fase é que não se teve sessão de linha de base antes, pois a décima segunda fase foi Reforçamento não contingente, ou seja, semelhante à Linha de base.

2) *Instrução do brincar com um brinquedo* — A instrução inicial de retirar o brinquedo da caixa e levá-lo até a mesa para brincar foi repetida, porém nesta fase o experimentador dava também a seguinte instrução: “Hoje seria importante que você

brincasse com o brinquedo X (mostrou-se o brinquedo). Você pode brincar com qualquer brinquedo que quiser, mas seria importante que também brincasse com o brinquedo X”. Esse brinquedo X era aquele com que a criança havia brincado menos tempo na Linha de base. O brinquedo X foi, então, o brinquedo-alvo.

No período de relatar, o experimentador presente na sala de relato mostrava as fotos dos brinquedos à criança, uma por uma, e perguntava, após mostrar cada foto, se ela havia brincado com aquele brinquedo. Nenhum comentário era emitido pelo experimentador; ao final, o experimentador apenas agradecia a participação da criança e lhe entregava uma ficha, que era trocada por um brinquedo.

3) *Instrução do brincar com três brinquedos* — Esta fase era semelhante à anterior, porém a instrução era para brincar com três brinquedos alvo. O experimentador, além da instrução inicial, dava a seguinte instrução: “Hoje seria importante que você brincasse com os brinquedos X,Y e Z. Você pode brincar com qualquer brinquedo que quiser, mas seria importante que brincasse com X,Y e Z”. Esses brinquedos que eram escolhidos como brinquedos-alvo eram aqueles com que a criança tinha brincado menos tempo durante a Linha de base.

No período de relatar, o experimentador repetia o procedimento de mostrar as fotos dos brinquedos, uma por uma, e perguntava se a criança havia brincado com cada um dos brinquedos mostrados. O experimentador não emitia comentário algum. Após o relato, agradecia a participação da criança e lhe entregava uma ficha, que era trocada por um brinquedo.

4) *Linha de base II* – Idem Linha de Base I

5) *Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo* — Nesta fase, além da instrução inicial já mencionada, era dada uma instrução como a da fase 2: “Hoje seria importante que você brincasse com o brinquedo

X (mostrou-se o brinquedo). Você pode brincar com qualquer brinquedo que quiser, mas seria importante que também brincasse com o brinquedo X”. Esse brinquedo X era um daqueles com que a criança não tivesse brincado na Linha de base II (no caso de estar entre eles aquele com que ela menos tivesse brincado na Linha de base I, este era selecionado como brinquedo alvo).

Como nesta fase o relato se dava em grupo, encerrado o período de brincar, o participante era conduzido à sua sala de aula, até que todos os participantes tivessem passado pelo período de brincar. Então, os cinco participantes eram conduzidos à sala de relato. Nesta fase, quando a criança dizia que havia brincado com o brinquedo-alvo, uma ficha lhe era dada, independentemente de ela ter ou não brincado e, além disso, o experimentador lhe fazia um elogio. Quando ela dizia que não havia brincado com o brinquedo-alvo, não lhe era feito elogio nem ela ganhava a ficha. Quanto ao relato de brincar ou não com os outros brinquedos, não havia nenhum comentário por parte do experimentador nem a criança recebia ficha. O experimentador apenas passava para a próxima foto. Após relatar; se a criança tivesse recebido uma ficha, ela poderia trocar por um brinquedo.

6) *Linha de base III* – Idem Linha de Base I

7) *Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento da instrução de três brinquedos* — Esta fase era semelhante à anterior, porém eram três os brinquedos-alvo. O experimentador, além da instrução inicial, dava uma instrução idêntica à da fase 3: “Hoje seria importante que você brincasse com os brinquedos X,Y e Z. Você pode brincar com qualquer brinquedo que quiser, mas seria importante que brincasse com X,Y e Z”. Esses brinquedos eram os brinquedos-alvo – aqueles com que a criança não tivesse brincado na fase 6 (Linha de base III).

No período de relatar, que mais uma vez se deu em grupo, para cada relato de ter brincado com um dos brinquedos-alvo, a criança recebia elogios e uma pequena ficha, independentemente de haver ou não brincado com aqueles brinquedos. O experimentador explicou às crianças que nessa fase as fichas eram pequenas e que, desse modo, era preciso que elas juntassem três fichas para poder trocar por um brinquedo. Foi também explicado que essas fichas eram cumulativas; assim, se elas conseguissem, por exemplo, duas fichas em uma sessão e na outra sessão mais uma, elas poderiam trocar por um brinquedo. Quando a criança relatava não ter brincado com um dos brinquedos-alvo, não recebia elogios nem a ficha pequena. Quanto aos outros brinquedos, independentemente de ela relatar ter brincado ou não brincado, não era feito nenhum comentário por parte do experimentador nem lhe era dada uma ficha. Nesta fase, o relato começava pelo participante que estivesse verbalizando ter brincado com brinquedos com os quais não brincara.

8) *Linha de base IV* – Idem Linha de Base I

9) *Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo* — No período de brincar, as instruções eram as mesmas da fase 2.

O experimentador da sala de brincar passava as anotações sobre o brincar da criança para o experimentador da sala de relato, registrando, no verso de cada foto, o nome das crianças que tinham brincado com o brinquedo correspondente. Quando a criança ia para a sala de relato e dizia ter brincado com o brinquedo-alvo, ela somente tinha como consequência o elogio do experimentador e uma ficha se ela realmente tivesse brincado com esse brinquedo; caso a criança relatasse não ter brincado com o brinquedo-alvo, nenhum comentário era feito, e o experimentador passava para as próximas fotos. O relato de ter ou não brincado com os outros brinquedos, independentemente de ser correspondente ou não, não produzia comentário por parte do

experimentador nem ficha. Nessa fase, o relato também se dava em grupo, e começou-se o relato pelos participantes que estavam brincando com os brinquedos-alvo e mantendo a correspondência.

10) *Linha de base V* – Idem Linha de Base I

11) *Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos* — Nesta fase, no período de brincar, as instruções eram as mesmas da fase 3.

No período de relatar, também em grupo, cada relato da criança de ter brincado com um dos brinquedos alvo era conseqüenciado com elogio do experimentador e uma ficha pequena apenas se a criança realmente tivesse brincado com o brinquedo relatado. Se a criança relatava ter brincado e não o tivesse feito, ou se relatasse não ter brincado, então nenhum comentário era feito pelo experimentador e não lhe era dada nenhuma ficha. Relatos correspondentes ou não sobre os outros brinquedos também não produzia nenhum comentário ou ficha por parte do experimentador.

12) *Reforçamento não-contingente* — Nesta última fase, como na Linha de base I, somente as instruções iniciais foram dadas, ou seja, nenhum brinquedo foi especificado. Após o brincar, quando a criança ia para a sala de relato, antes mesmo de a criança relatar lhe era entregue uma ficha, que era trocada por um brinquedo antes do início do relato.

As fases de Linha de base I, Instrução de um e de três brinquedos, Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um e de três brinquedos e Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e de três brinquedos tiveram cerca de quatro sessões cada. As demais fases (Linhas de base II, III, IV e V) tiveram, em geral, uma sessão. Estas últimas fases foram inseridas para se

avaliar uma possível alteração de preferência pelos brinquedos ao longo do estudo e, assim, se definir a cada nova fase, qual(ais) seria(m) o(s) brinquedo(s) alvo.

Fidedignidade

Um terceiro observador registrou os comportamentos de brincar e de relatar em 20% das sessões no decorrer do experimento. A fidedignidade foi calculada pelo número de concordâncias dividido pelo número de concordâncias somado ao de discordâncias e multiplicado por 100.

RESULTADOS

Houve 100% de concordância entre os observadores tanto no período de brincar quanto no de relatar.

As Figuras 1, 2 e 3, apresentadas a seguir, mostram o comportamento de relatar de cada um dos participantes por sessão. Os relatos dos participantes são representados por colunas de seis quadrados. Quadrados cheios indicam relatos de brincar e quadrados vazios, relatos de não brincar. Na parte superior do primeiro painel estão os relatos correspondentes e na parte inferior, os relatos não correspondentes. Abaixo desse primeiro painel está representado o tempo que os participantes brincaram com cada um dos brinquedos. De baixo para cima está a ordem dos brinquedos utilizados. As barras preenchidas representam os brinquedos alvo, e as barras em branco, os demais brinquedos.

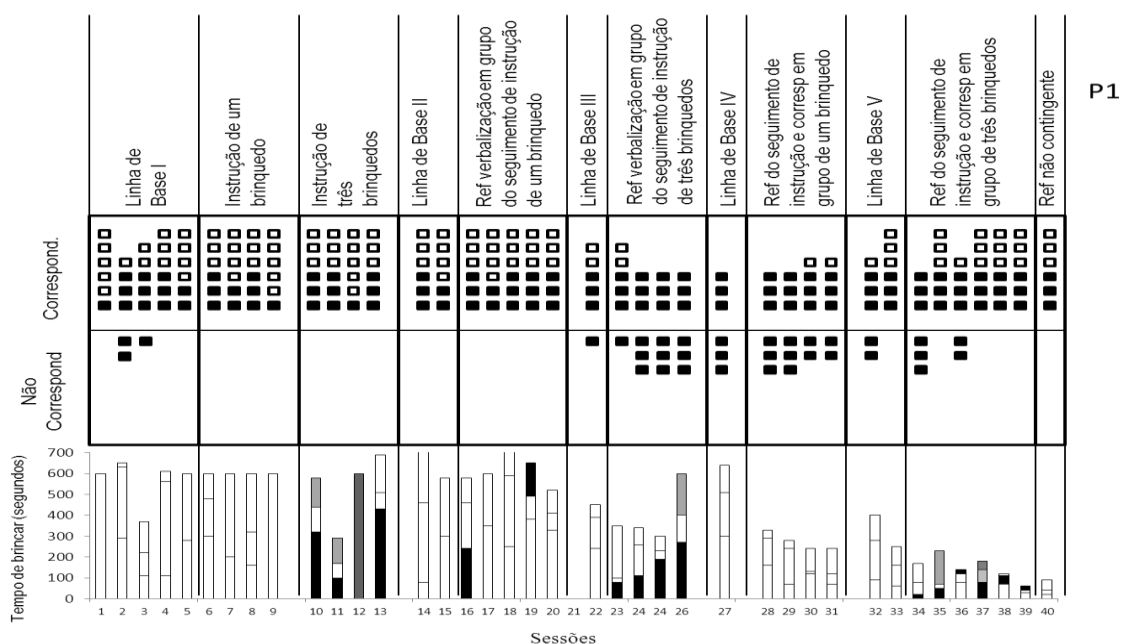


Figura 1: Comportamento de relatar do participante 1 em todas as fases do experimento. A parte superior de cada painel mostra os relatos de brincar (quadrados cheios) e os de não brincar (quadrados vazios). Também na parte superior, os relatos correspondentes estão agrupados na metade superior e os relatos não correspondentes, na metade inferior. A parte inferior do painel mostra o tempo em que cada criança brincou com os brinquedos. Cada subdivisão da barra representa um brinquedo; as barras com preenchimento representam os brinquedos-alvo e as barras sem preenchimento os outros brinquedos.

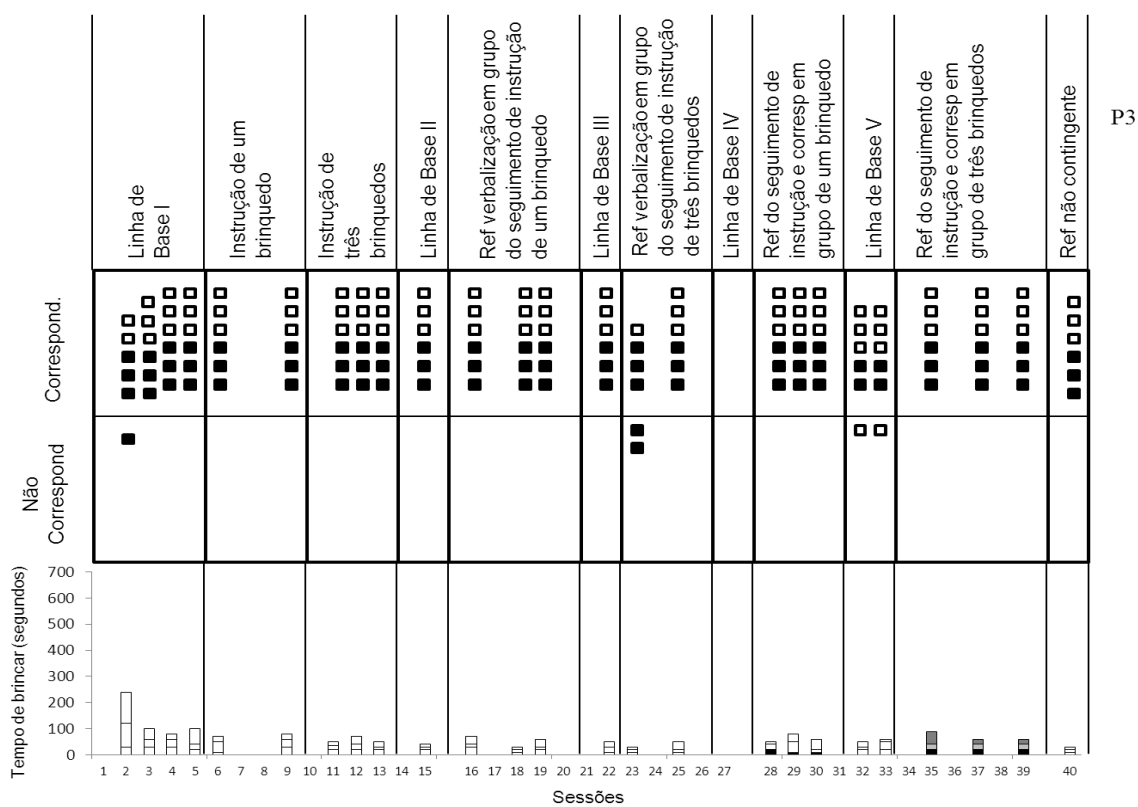
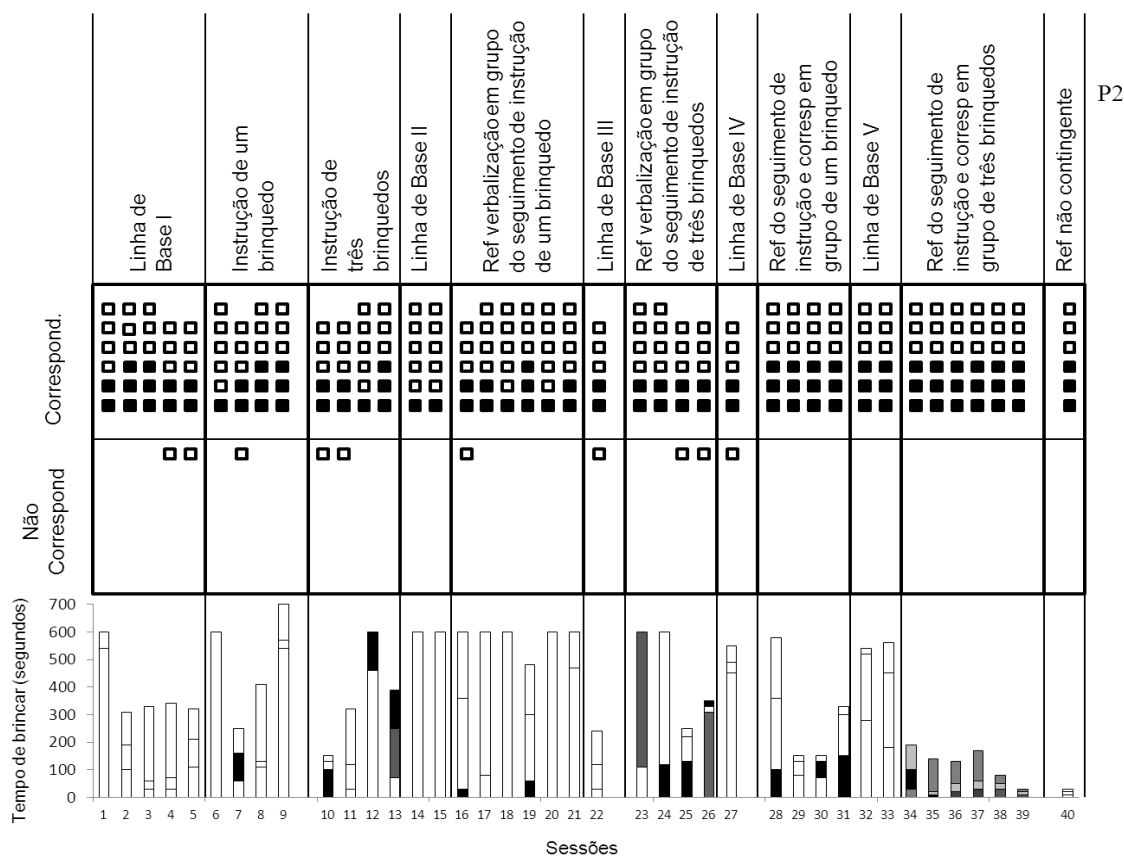
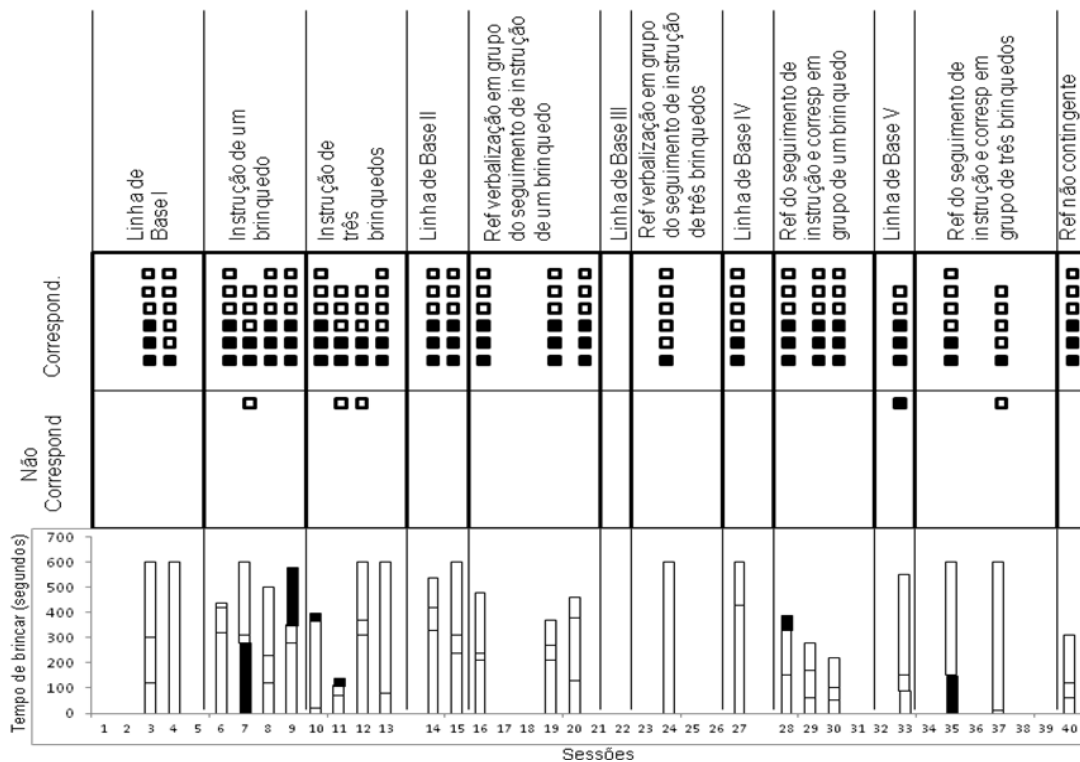
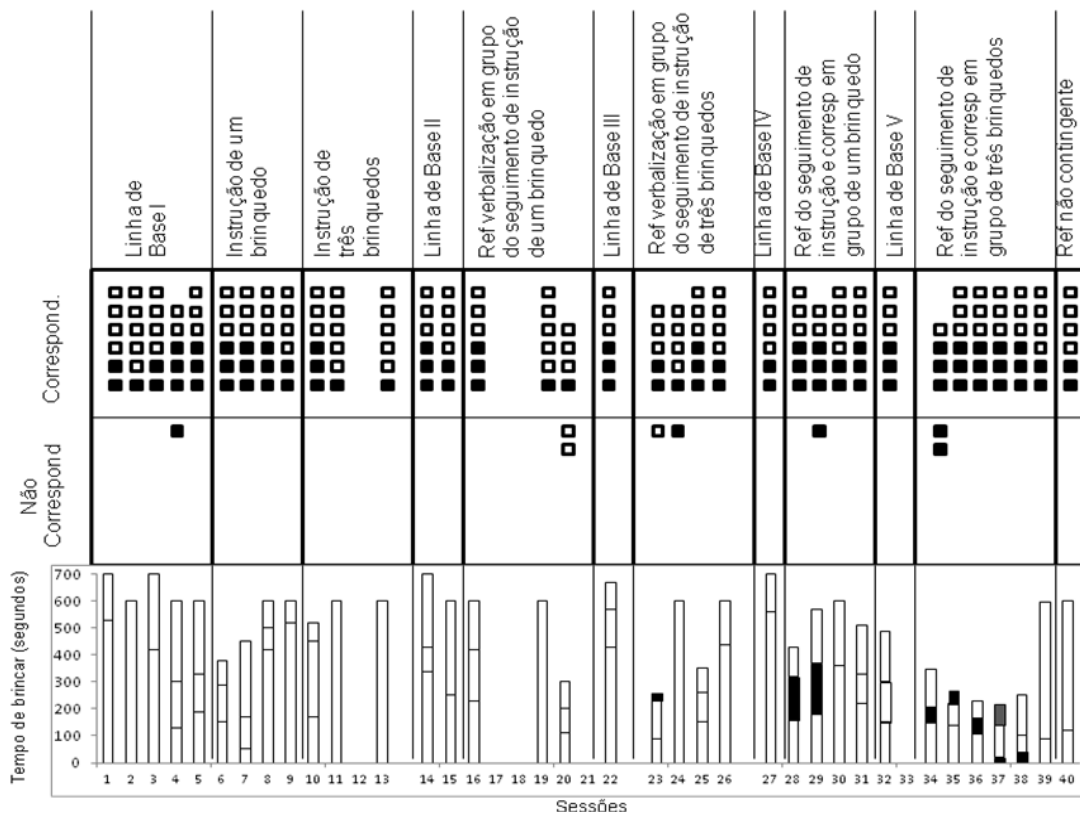


Figura 2: Comportamento de relatar dos participantes 2 e 3 em todas as fases do experimento.



P4



P5

Figura 3: Comportamento de relatar dos participantes 4 e 5 em todas as fases do experimento

Os relatos do Participante 1 na Linha de base I foram, na ampla maioria dos casos, correspondentes; houve apenas três casos de não correspondência, todos de relatos de brincar.

Nas quatro fases seguintes (Instrução de um brinquedo, Instrução de três brinquedos, Linha de Base II e Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo), todos os relatos foram correspondentes. Quanto ao seguimento de instrução, verifica-se que o participante, na fase de instrução de um brinquedo não brincou com nenhum dos brinquedos alvo; nas quatro sessões da fase Instrução de três brinquedos, o participante brincou com pelo menos um brinquedo alvo por sessão, sendo que em duas sessões brincou com dois desses brinquedos, apesar de nesta fase o recebimento de fichas e a troca por brindes não ser contingente ao relato; na fase de Linha de base II, embora não houvesse brinquedo alvo, o participante, na segunda sessão, brincou com um dos brinquedos alvo da fase anterior. Na fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo, o participante brincou apenas duas vezes com um dos brinquedos alvo, mas manteve a correspondência entre os comportamentos verbal e não verbal.

Na fase Linha de Base III, houve um relato não correspondente de brincar; e o participante brincou com um dos brinquedos alvo da fase anterior, embora não houvesse brinquedo alvo nessa fase.

Na fase seguinte, de Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, o participante passou, já a partir da segunda sessão, a relatar ter brincado com todos os brinquedos, apresentando inúmeras não correspondências e maximizando, assim, o reforçamento. Nas três primeiras sessões dessa fase, o participante brincou com um brinquedo alvo em cada, e na última, brincou com dois dos brinquedos alvo. As verbalizações de ter brincado com todos os

brinquedos persistiram durante a única sessão da fase subsequente, de Linha de base IV, embora aí não houvesse instrução e o recebimento das fichas e a troca por brindes não fossem contingentes aos relatos. Nessa fase, o participante não brincou com nenhum dos brinquedos alvo. As verbalizações de ter brincado com todos os brinquedos seguiram ocorrendo nas duas primeiras sessões da fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, em que houve três relatos não correspondentes em cada. Nas duas sessões seguintes, o número de relatos não correspondentes caiu para dois por sessão. Em nenhuma sessão dessa fase o participante brincou o brinquedo alvo e, portanto, não recebeu qualquer ficha durante a fase.

Na primeira das duas sessões da fase Linha de base V, o participante manteve dois relatos não correspondentes de ter brincado e não brincou com qualquer dos brinquedos alvo da fase anterior. Na segunda sessão, também não brincou com tais brinquedos, porém todos os seus relatos foram correspondentes.

Na primeira sessão da penúltima fase, de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, o participante voltou a relatar ter brincado com todos os brinquedos, apresentando três não correspondências. Na segunda sessão, todos os seus relatos foram correspondentes. Na terceira, houve dois relatos não correspondentes de brincar. E nas três últimas sessões, todos os relatos foram correspondentes. Em todas as seis sessões da fase, o participante brincou com pelo menos um dos brinquedos alvo, sendo que em uma sessão brincou com dois deles e em outra, com três. É possível observar, ainda, que nessa fase o participante diminuiu o tempo em que brincou.

Finalmente, na última fase, de Reforçamento não contingente, que teve uma sessão, o participante apresentou todos os relatos correspondentes. Nessa fase, não

brincou com nenhum dos brinquedos alvo da fase anterior e manteve-se brincando por um curto tempo.

O participante 2 na Linha de base I apresentou relatos totalmente correspondentes nas três primeiras sessões; na quarta e na quinta sessões houve um relato não correspondente de não brincar em cada uma.

Na fase Instrução de um brinquedo, o participante manteve a maioria dos relatos correspondentes; somente na segunda sessão apresentou um relato não correspondente de não brincar. Quanto ao seguimento de instrução, somente nessa segunda sessão o participante pegou o brinquedo alvo quebra-cabeça; nas outras sessões dessa fase, não brincou com o brinquedo alvo. Na fase Instrução de três brinquedos, o participante, nas duas primeiras sessões, apresentou um relato não correspondente de não brincar em cada; quanto aos restante dos relatos desta fase, estes foram todos correspondentes. O participante, nessa fase, ao todo, brincou com quatro brinquedos alvo, sendo um na primeira e um na terceira sessões e dois brinquedos-alvo na quarta sessão.

Na Linha de Base II, o participante 2 emitiu somente relatos correspondentes. Na fase que se seguiu (Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo), o participante emitiu apenas um relato não correspondente de não brincar na primeira sessão, justamente sobre o brinquedo-alvo (quebra-cabeça). Os relatos que se seguiram nessa fase foram todos correspondentes; no entanto, o participante brincou apenas mais uma vez com o brinquedo-alvo nessa fase: na 19ª sessão ou quarta sessão dessa fase. Na Linha de Base III o participante 2 apresentou um relato não correspondente de não brincar.

Na fase de Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, o participante 2, nas duas primeiras sessões (23 e 24), apresentou relatos correspondentes; nas duas últimas sessões dessa fase (25 e 26), apresentou um

relato não correspondente de não brincar em cada. Nessa fase, o participante brincou com cinco brinquedos alvo, sendo um brinquedo em cada uma das três primeiras sessões e dois brinquedos na última. Na Linha de Base IV, o participante, mais uma vez, apresentou um relato não correspondente de não brincar.

Nas demais fases do estudo (Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, Linha de base V, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos e Reforçamento não contingente), o participante 2 emitiu somente relatos correspondentes, sendo que em três das quatro sessões da fase de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, ele brincou com o brinquedo-alvo. Nas duas sessões da Linha de Base V, embora não houvesse brinquedo alvo, o participante brincou com o brinquedo alvo da fase anterior. Na fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, o participante, em todas as sessões, brincou com os três brinquedos-alvos. Na última fase, Reforçamento não contingente, o participante 2 continuou emitindo apenas relatos correspondentes.

Um outro dado diz respeito ao tempo de brincar, que, no caso do participante 2, foi diminuindo nas últimas fases, sendo que na penúltima fase, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, em que brincar com os brinquedos-alvo impediria brincar com seus brinquedos supostamente preferidos, o tempo de brincar caiu drasticamente, passando de 560 segundos na última sessão de Linha de Base V para 190 segundos na primeira sessão da penúltima fase e terminando, na última sessão dessa fase, com 30 segundos. Na última fase, Reforçamento não contingente, o tempo de brincar foi de 30 segundos ao todo.

O participante 3 apresentou relatos correspondentes durante praticamente todo o estudo, com pouquíssimas exceções: uma na fase de Linha de base I, duas na de Reforçamento da verbalização em grupo de seguimento de instrução de três brinquedos e duas na de Linha de base V. Na fase de Linha de Base I, apresentou um relato não correspondente de brincar na primeira sessão. Na fase de Reforçamento da verbalização em grupo de seguimento de instrução de três brinquedos, apresentou dois relatos não correspondentes de brincar em relação aos brinquedos alvo, na primeira sessão, o que fez com que recebesse duas fichas, não podendo, entretanto, trocá-las por um brinquedo. Esse participante ficou doente e retornou somente na última sessão dessa fase, uma semana depois, e nessa sessão apresentou somente relatos correspondentes. Finalmente, na fase de Linha de base V, apresentou dois relatos não correspondentes de não brincar, um em cada uma das sessões da fase.

Quanto ao seguimento da instrução, nas sete primeiras fases (até a fase de Reforçamento da verbalização em grupo de seguimento de instrução de três brinquedos), o participante não brincou nenhuma vez com o(s) brinquedo(s)alvo. O participante foi viajar com sua mãe e não voltou a tempo de participar da fase Linha de Base IV; desse modo, os brinquedos considerados alvo na fase seguinte foram os mesmos da Linha de Base III, até porque o participante em momento algum havia brincado com os brinquedos alvo eleitos desde a primeira Linha de Base.

Na fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, em todas as três sessões em que esteve presente, o participante brincou com o brinquedo alvo. Na fase Linha de base V, o participante 3 não brincou com o brinquedo alvo da fase anterior. Na fase seguinte, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, o participante, em todas as três sessões de que participou, brincou com os três brinquedos alvo, o que mostra que

quando brincar com o brinquedo alvo foi critério para reforçamento, o participante passou a brincar com tais brinquedos. Na última fase, Reforçamento não contingente, o participante não brincou com nenhum dos brinquedos alvo da fase anterior.

Quanto ao tempo de brincar, o participante 3 diferiu do restante dos participantes, sendo que desde a segunda sessão da primeira Linha de Base ele brincou sempre abaixo de 100 segundos, e na maioria das sessões, abaixo de 60 segundos.

Os relatos do participante 4 na maior parte do estudo foram correspondentes. Houve apenas cinco relatos não correspondentes desse participante, quatro dos quais de não brincar e apenas um de brincar. Dos quatro relatos de não brincar, um ocorreu durante a fase Instrução de um brinquedo; dois, na fase Instrução de três brinquedos e um, na penúltima fase, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos. O único relato não correspondente de brincar ocorreu na fase Linha de Base V.

Quanto ao seguimento da instrução, o participante 4 brincou apenas seis vezes com o(s) brinquedo(s) alvo durante toda a coleta de dados, sendo um brinquedo alvo por sessão. P4 brincou com quatro brinquedos durante as fases de Instrução de um e de três brinquedos, dois em cada fase, e brincou mais duas vezes com apenas um brinquedo alvo, nas fases Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos. Na maior parte do estudo não brincou com os brinquedos alvo, porém manteve a correspondência de modo geral, mesmo quando apenas as verbalizações do seguimento da instrução permitiriam o acesso à consequência programada (fichas para trocar por brinquedos de baixo valor), nas fases 5 e 7 (Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um e três brinquedos).

Quanto ao tempo de brincar, a participante teve uma diminuição marcante apenas na sessão 11 (Instrução de três brinquedos), e na fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, assim como na última fase (Reforçamento não contingente); em grande parte das sessões, brincou os 600 segundos possíveis.

O participante 5 na Linha de base I emitiu apenas um relato não correspondente de brincar. De modo geral, os relatos do participante 5 foram correspondentes nas fases seguintes. Após o relato não correspondente de brincar, já citado, da Linha de base I, ocorreram apenas mais quatro relatos de brincar não correspondentes e três relatos de não brincar não correspondentes. Os relatos de brincar não correspondentes não beneficiaram o participante, mesmo aquele que ocorreu na fase Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, pois o relato não foi sobre o brinquedo alvo. E os três que ocorreram nas fases de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos não geraram ficha alguma, pois não atingiram o critério para reforçamento.

Quanto ao seguimento da instrução, o participante 5 brincou com o brinquedo alvo uma única vez nas fases que antecederam a fase Reforçamento do seguimento da instrução e correspondência em grupo de um brinquedo; isso ocorreu na primeira sessão da fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento da instrução de três brinquedos. Após essa fase, o participante 5 brincou duas vezes com o brinquedo alvo na fase Reforçamento do seguimento da instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, e ao longo da fase Reforçamento do seguimento da instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, o participante brincou com seis brinquedos alvo ao todo, sendo um brinquedo em cada uma das três primeiras sessões, dois brinquedos na quarta sessão e um brinquedo na quinta sessão.

Nas fases 9 e 11, Reforçamento do seguimento da instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos, o participante seguiu a instrução algumas vezes, brincando com alguns dos brinquedos alvo, porém alternando-os com seus brinquedos supostamente preferidos e mantendo a correspondência em quase todas as sessões.

Na última fase, Reforçamento não contingente, o participante 5 continuou emitindo apenas relatos correspondentes.

Quanto ao tempo de brincar, o participante 5 oscilou, porém em grande parte das sessões do estudo permaneceu brincando os 600 segundos, e em quatro sessões utilizou o tempo extra. O que se percebe é que na fase Reforçamento do seguimento da instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, houve uma diminuição de tempo de brincar em cinco das seis sessões; nessa fase, para receber a consequência programada, era necessário brincar com os três brinquedos alvo e emitir relatos correspondentes; assim, se a criança brincasse com os três brinquedos alvo sugeridos, não poderia brincar com os seus brinquedos supostamente preferidos.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos da instrução do experimentador sobre o brincar e o relatar de crianças diante de diferentes contingências de reforço.

Os participantes, nas fases de Linha de base I, II, III, IV e V, na maior parte das vezes, apresentaram correspondência entre seus comportamentos verbal e não verbal (brincar); desse modo, constata-se que há, em geral, precisão nos relatos de crianças de cinco anos quando nenhuma consequência específica é contingente ao relato, o que corrobora os resultados de estudos como os de Ribeiro (1989); Baer e Detrich (1990); Sadi (2002), Mello (2007) e Pereira et al. (2008).

Nas fases em que apenas a instrução sobre o brinquedo alvo era fornecida pelo experimentador (Instrução de um brinquedo e Instrução de três brinquedos), não havia consequência específica para a verbalização ou a correspondência. Os resultados mostram que os participantes brincaram com poucos dos brinquedos alvo: P1 brincou um total de seis vezes; P2, cinco vezes; P3, nenhuma vez; P4, quatro vezes; e P5, nenhuma vez. Pode-se dizer que a instrução do experimentador nesse momento não funcionou como estímulo discriminativo para o brincar com os brinquedos alvo. Como salienta Sérgio (2010), para que a descrição de contingência adquira função de estímulo discriminativo, é necessária uma história de reforçamento diferencial, o que não acontecia nessas fases, pois a instrução era fornecida pelo experimentador, mas não havia reforçamento diferencial para o brincar ou relatar ter brincado com o(s) brinquedo(s) alvo.

Como as crianças brincaram com poucos dos brinquedos alvo, as fases de Reforçamento da verbalização do seguimento de instrução foram planejadas para se dar

em grupo, pois no estudo de Ribeiro (1989), o relato em grupo foi uma variável importante para que três participantes alterassem o relato diante da contingência em que bastava verbalizar ter brincado para gerar reforçadores. Esse resultado de mudança no relato, aumentando-se a não correspondência para um número maior de participantes, não foi encontrado no presente estudo, pois na fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento da instrução de um brinquedo, as crianças mantiveram altos índices de correspondência; porém, como não brincavam com os brinquedos alvo, P1 recebeu apenas duas vezes a consequência programada (ficha para ser trocada por um brinquedo de baixo valor) e P2, uma vez, pois, embora tenha brincado por duas vezes com o brinquedo alvo, somente em uma delas relatou tê-lo feito; P3, P4 e P5 não receberam nenhuma vez a consequência programada nessa fase. Esse resultado foi parecido com o do estudo de Pereira et al. (2008), em que as crianças, nas mais diversas fases do estudo, de modo geral mantiveram a correspondência, mesmo quando somente a verbalização do seguimento da instrução lhes renderia a consequência programada.

Na fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, P3 faltou duas vezes e P4, três vezes, o que pode ter prejudicado os resultados, mas, na sessão de que participou, P4 manteve os relatos correspondentes e não brincou com os brinquedos alvo. P3, como já foi descrito na seção de resultados, na primeira sessão apresentou duas não correspondências no relato, o que lhe rendeu duas fichas, porém ele precisava nessa fase de três fichas pequenas para serem trocadas pelo brinquedo. Como P3 então ficou doente, voltando apenas na última sessão dessa fase, em que não brincou com nenhum brinquedo alvo e apresentou relatos correspondentes sobre o brincar, não recebeu nenhum brinquedo durante a fase. Como nessa fase eram três os brinquedos alvo, sendo mais provável o brincar com pelo menos um deles, o número de vezes que P1, P2 e P5 brincaram com os brinquedos alvo aumentou em

relação à fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo. P1 brincou cinco vezes, P2, também cinco vezes e P5, uma vez. P2 e P5 mantiveram novamente altos índices de correspondência, mais uma vez, de modo semelhante aos resultados encontrados por Pereira et al. (2008). Pode-se dizer que os participantes 2, 4 e 5 não passaram pelas contingências programadas nas fases em que apenas o relatar ter brincado com o(s) brinquedo(s) alvo produziria consequência (fichas), fases 5 e 7 (Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de um e três brinquedos), pois nessas fases se o participante apenas verbalizasse o seguimento da instrução teria acesso à consequência programada. É possível que a manutenção da correspondência nessas fases, em que bastava a verbalização de brincar para a obtenção da consequência programada, e em que, nos estudos anteriores, exceto no de Pereira et al., houve, de modo geral, altos índices de não correspondência, se deva à dificuldade de discriminação da contingência envolvida, uma vez que o relato de brincar era reforçado quando se tratava do brinquedo alvo, mas não o era quando se tratava de qualquer outro brinquedo. O mesmo ocorria no estudo de Pereira et al., em que também houve altos índices de correspondência nessas fases, diferentemente de todos os outros estudos, em que qualquer relato de brincar era reforçado.

No entanto, houve uma mudança marcante nos relatos de P1, que, como mencionado na seção de resultados, passou a relatar ter brincado com todos os brinquedos na fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, o que lhe rendia as três fichas a cada sessão. Isto aconteceu também no estudo de Ribeiro (1989), quando, nas fases em que bastava o relatar ter brincado para ser reforçado, cinco das oito crianças passaram a relatar ter brincado com todos os brinquedos. Esse resultado também é descrito por Baer e Detrich (1990), Sadi (2002) e

Mello (2007): quando basta a verbalização para que o reforço seja liberado, há um crescente número de relatos não correspondentes. No presente estudo, isso somente se deu com P1, que manteve esse padrão por algum tempo no decorrer das fases posteriores, retomando os relatos correspondentes somente na penúltima fase (Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos). Os outros participantes, P2, P3, P4 e P5, mantiveram em grande parte a correspondência entre o comportamento não verbal e o verbal, o que foi semelhante ao resultado obtido por Pereira et al. (2008), embora nesse estudo a maioria dos participantes nas fases de Reforçamento da verbalização em grupo de instrução de um e três brinquedos brincassem com os brinquedos alvo, o que só ocorreu no presente estudo com P1 e P2.

Uma dificuldade adicional que pode ter afetado os resultados do presente estudo nas fases em que a consequência envolvia o verbalizar sobre e/ou o brincar com três brinquedos foi o fato de que nessas fases três fichas pequenas deviam ser acumuladas para serem trocadas por um brinquedo. Como os participantes recebiam uma ficha por cada relato sobre um brinquedo alvo, o que, por vezes, fazia com que recebessem apenas uma ou duas fichas por sessão, não podendo, então, trocá-la(s) por um brinquedo naquela sessão, isto pode ter interferido em seus comportamentos. Embora as fichas fossem cumulativas, e os participantes fossem orientados a trazer as fichas recebidas na próxima sessão, poucas vezes o fizeram, e quando perguntados sobre quantas fichas possuíam, na maioria das vezes não sabiam responder. É importante ressaltar que os experimentadores tinham esses números anotados, portanto tinham o controle de quantas fichas acumuladas cada participante possuía, mas pelo fato de os participantes não trazerem as fichas e por vezes perguntarem se “ganhariam” o brinquedo, mesmo quando tinham três fichas em uma sessão ou mesmo mais de três fichas no total, pode-

se supor alguma interferência nos resultados. Assim, sugere-se que, em futuros estudos sobre o tema, seja, por exemplo, usada uma cartela para cada criança, com três espaços para as fichas, evidenciando-se mais claramente para cada participante quantas fichas ele possui e quantas mais são necessárias naquela sessão para que possam trocar as fichas pela consequência programada. O uso de três fichas pequenas nessas fases, trocáveis por um brinquedo, deu-se para que se mantivesse a mesma magnitude do reforço (o brinquedo) que em outras fases, uma vez que se para cada relato sobre o brinquedo alvo fosse dada uma ficha (grande) o participante receberia três brinquedos, o que alteraria a magnitude da consequência programada.

Nas fases em que se reforçou a correspondência, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos, é que foi possível verificar algumas mudanças quanto ao seguimento da instrução. Na primeira delas, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, quatro dos cinco participantes mantiveram a correspondência. Apenas P1, provavelmente pelo efeito da fase 7 (Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos), persistiu relatando ter brincado com todos os brinquedos, embora nessa fase não tenha brincado com o brinquedo alvo nenhuma vez, o que fez com que não recebesse a consequência programada. P4 apresentou correspondência total, embora tenha brincado com o brinquedo alvo apenas uma vez. P2, P3 e P5 passaram a brincar com o brinquedo alvo. Provavelmente sob efeito da fase de Reforçamento da verbalização em grupo de instrução de três brinquedos, P2 manteve-se seguindo a instrução. Embora nessa fase fosse necessária somente a verbalização para se ganhar a ficha, o comportamento de P2 que aparentemente foi selecionado foi o de seguir a instrução dada pelo experimentador; assim, ele recebeu algumas fichas nessa fase, pois brincou com alguns brinquedos alvo e apresentou relatos correspondentes.

Desse modo, deu sequência, na fase de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, ao padrão comportamental que vinha apresentando, sendo que em três das quatro sessões brincou com o brinquedo alvo. P3 brincou com o brinquedo alvo nas três sessões de que participou nessa fase e P5 brincou com o brinquedo alvo em duas das quatro sessões de que participou. Esses resultados são consistentes com os resultados obtidos por Mello (2007), em que houve maior seguimento de instrução nas fases de reforçamento da correspondência.

Na penúltima fase, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, os quatro participantes que, de modo geral, já vinham apresentando relatos correspondentes nas fases anteriores, P2, P3, P4 e P5, mantiveram-se fazendo-o. P4 participou somente de duas sessões, brincando com apenas um brinquedo alvo na primeira sessão de que participou e recebendo apenas uma das fichas pequenas, não tendo, desse modo, acesso ao brinquedo. P5, como mencionado na seção de resultados, nas seis sessões de que participou nessa fase, brincou ao todo com seis brinquedos. Esse resultado foi similar aos resultados encontrados no estudo de Pereira et al. (2008), em que, nessa fase, em que eram necessárias três fichas para se trocar pelo brinquedo, ou seja, era necessário brincar com os três brinquedos alvo, três dos participantes alternaram brinquedos alvo com brinquedos supostamente prediletos, recebendo algumas fichas, mas não as três em cada sessão. P5 emitiu dois relatos não correspondentes na primeira sessão dessa fase, não recebendo as consequências programadas, e já na segunda sessão voltou à correspondência total.

Como já mencionado, foi somente nessa fase, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, que P1 voltou a apresentar correspondência entre seus comportamentos verbal e não verbal (brincar). Na primeira sessão, ainda emitiu três relatos não correspondentes, passando a apresentar

correspondência total na segunda sessão; e, possivelmente testando a contingência, apresentou novamente dois relatos não correspondentes na terceira sessão, sendo apenas reforçado pelo seguimento da instrução e correspondência; assim, a partir da quarta sessão e até o fim do estudo apresentou somente relatos correspondentes, o que sugere que a contingência programada nesta fase foi eficiente para promover a correspondência entre os comportamentos não verbal e verbal nas sessões finais da fase. Há que se ressaltar que, de modo parecido com P5 e de acordo com os resultados obtidos por Pereira et al. (2008), P1 alternou “brinquedos prediletos” com brinquedos alvo nessa fase, porém ao todo brincou com nove brinquedos alvo na fase, nas seis sessões em que participou.

P2 e P3, na fase de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, apresentaram correspondência total em seus relatos. Além disso, maximizaram o recebimento da consequência programada, brincando em todas as sessões de que participaram nessa fase com os três brinquedos alvo.

Outro aspecto analisado neste estudo foi o tempo de brincar, e foi identificado que para dois dos participantes, P1 e P2, o tempo de brincar diminuiu a partir das fases de reforçamento da correspondência (Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos), sendo mais crítico na última fase citada, o que coincide com os resultados encontrados por Pereira et al. (2008). Isto possivelmente ocorreu porque nessas fases, para que houvesse reforçamento, o brincar ficava restrito aos brinquedos alvo, principalmente na fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, em que seria necessário brincar com os três brinquedos alvo para se ter acesso à consequência programada; assim, os participantes ficavam privados dos reforçadores naturais advindos do brincar,

uma vez que para se obter as fichas era necessário brincar com brinquedos “menos prediletos”.

É importante ressaltar uma das questões levantadas no estudo de Pereira et al. (2008), que punha em dúvida a eficácia da consequência programada (fichas trocadas por adesivos, que eram colados em um álbum somente ao final do estudo entregue ao participante), diante da consequência programada por Ribeiro (1989), que eram fichas trocadas por guloseimas que poderiam ser consumidas imediatamente. A suposição que se levantou foi de que talvez por isso os participantes no estudo de Ribeiro, de modo geral, tenham mudado o comportamento de relatar de acordo com as mudanças nas contingências, enquanto no estudo de Pereira et al. (2008) isso não ocorreu. Além disso, no estudo de Pereira et al., os participantes por vezes brincavam com seus brinquedos supostamente prediletos ao invés de seguir a instrução e receber a consequência programada. O presente estudo utilizou fichas, que imediatamente após os relatos eram trocadas por um brinquedo de baixo valor, com o qual a criança podia brincar por alguns segundos e que levava consigo ao final da aula. Essa consequência parece ter tido o efeito previsto, pois mesmo na penúltima fase, em que brincar com os brinquedos alvo impedia o brincar com qualquer dos brinquedos “preferidos”, embora o tempo de brincar tenha diminuído, aumentou o número de vezes em que se brincou com os brinquedos alvo. Além disso, têm-se os dados de P3, que na maior parte do estudo não brincava ao todo nem um minuto com os brinquedos disponíveis, o que parece apontar que as consequências programadas controlavam mais seu comportamento na sessão do que as possíveis consequências naturais do brincar com os brinquedos disponíveis.

Outra aspecto discutido no estudo de Pereira et al. (2008), em relação ao estudo de Ribeiro (1989), foi quanto à contingência de relato em grupo: no estudo de Ribeiro

houve uma mudança no relato de alguns participantes, que até então estavam apresentando correspondência e que nas fases de reforçamento da verbalização em grupo passaram a apresentar relatos não correspondentes. Isto não ocorreu no estudo de Pereira et al., que não teve fase de grupo, e em que os participantes, na quase totalidade do estudo, apresentaram relatos correspondentes. No presente estudo, em que havia brinquedos alvo, diferentemente do estudo de Ribeiro (1989), com a introdução da contingência de Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um e três brinquedo(s), o que se verificou é que não houve alteração no relato dos participantes, mesmo depois que, na fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, P1, que havia começado a relatar ter brincado com todos os brinquedos, passou a ser o primeiro a relatar diante dos outros. O que houve nas fases posteriores foi um aumento no seguimento da instrução.

Na última sessão da fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um brinquedo, P2 disse em voz alta: “gente, prá ganhar a ficha tem que brincar com o brinquedo que o tio G [experimentador 1] fala prá gente brincar”. Isso pode ter controlado os comportamentos de P3 e P5 – e mesmo de P1 – que, já nas primeiras sessões da fase Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos brincaram com brinquedos alvo.

Há, ainda, uma questão quanto à ordem das fases em relação ao estudo de Pereira et al. (2008). O presente estudo partiu da suposição de que, no estudo de Pereira et al., o fato de uma fase de reforçamento da correspondência suceder imediatamente a primeira fase de reforçamento da verbalização poderia ter inviabilizado o contato com a contingência em que bastava relatar o seguimento da instrução para haver reforçamento. Isto porque, nesse estudo, a sequência das fases, após a linha de base, era: reforçamento da verbalização de um brinquedo, reforçamento da correspondência de um

brinquedo, reforçamento da verbalização de três brinquedos e reforçamento da correspondência de três brinquedos (que era seguida pela fase de reforçamento não contingente). Como o número de sessões por fase era de apenas quatro, poderia não ter havido oportunidade suficiente para que os participantes passassem pela contingência. Assim, no presente estudo, as duas fases de reforçamento da verbalização (de um e de três brinquedos) foram apresentadas em sequência, antes das duas fases de reforçamento da correspondência (de um e de três brinquedos). Apesar dessa mudança, não foram obtidos resultados discrepantes dos de Pereira et al (2008), pois apenas P1 mudou o relato na segunda fase de reforçamento da verbalização (Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento da instrução de três brinquedos), passando a emitir relatos não correspondentes; os demais participantes mantiveram, em sua maioria, relatos correspondentes.

Quanto à última fase, Reforçamento não contingente, os resultados do presente estudo foram similares a todos os outros mencionados: Ribeiro (1989); Baer e Detrich (1990); Sadi (2002), Mello (2007) e Pereira et al. (2008), em que houve um número alto de relatos correspondentes quando não havia uma consequência específica programada para o relatar.

Houve alguns relatos não correspondentes de não brincar, ao longo do estudo, emitidos por quatro dos cinco participantes: P2 (dez relatos), P3 (dois relatos), P4 (quatro relatos) e P5 (três relatos). Em tais casos, pode ter ocorrido uma falha na auto-observação do participante quando estava brincando, ou ele pode não ter ficado sob controle dos estímulos gerados pela auto-observação no momento do relato, como salienta de Rose (2001). Entretanto, em vários casos, é possível que esses relatos não correspondentes se devam à definição de brincar utilizada no presente estudo, segundo a qual se o participante pegasse o brinquedo e o levasse até à mesa ou caso ficasse em pé

com o brinquedo em mãos por mais de 30 segundos seria registrado uma ocorrência de brincar. Por exemplo, nos dez relatos não correspondentes de não brincar de P2, o participante levou o brinquedo à mesa em todas as situações e, quando se tratava de estruturas, como os blocos, ou de quebra-cabeça e o participante não chegou a montá-los, ou quando se tratava de artes (lápiz e papel, giz de cera) e o participante não completou um desenho, ele relatou não ter brincado com o brinquedo. No entanto, de acordo com a definição utilizada, considerou-se que havia brincado com tais brinquedos. O mesmo ocorreu com alguns dos relatos não correspondentes de brincar de P3, P4 e P5. Os relatos de brincar não correspondentes, com exceção dos de P1 após a Linha de Base I, em sua grande maioria aconteceram provavelmente pelo motivo que de Rose (2001) expõe, por uma falha na auto-observação do participante quando estava brincando, ou por não ficar sob controle dos estímulos gerados pela auto-observação no momento do relato. Um dos relatos não correspondentes de brincar de P4 e P5 provavelmente se deve ao fato de após terem brincado com os três brinquedos possíveis, e ao guardar o terceiro brinquedo, segundos antes de o experimentador interromper a sessão, terem chegado a colocar a mão no que seria o quarto brinquedo, e embora a sessão tenha sido interrompida e o participante não tenha levado o brinquedo à mesa, no momento de relatar disse ter brincado com o brinquedo; isso aconteceu com P4 na Linha de Base V e com P5 na quarta sessão da Linha de Base I.

No presente estudo é possível dizer que, assim como nos estudos de Ribeiro (1989); Baer e Detrich (1990), Mello (2007); e Pereira et al (2008), os relatos dos participantes nas fases Linha de Base I; Instrução do brincar com um brinquedo; Instrução do brincar com três brinquedos; e Linha de base II tiveram possivelmente funções de autotatos. Isso porque independentemente do relato do participante este recebia ficha contingente somente a sua participação e não contingente a seus relatos.

Na fase de Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo deste estudo, P1 e P2 receberam a consequência programada por terem relatado ter brincado com o brinquedo alvo. Assim, possivelmente os relatos nessa fase e na fase Linha de base III tiveram função mista de tato e mando: tato porque apresentaram relatos correspondentes ao comportamento não verbal, provavelmente sob controle do estímulo antecedente; e mando porque provavelmente estavam também sob controle da consequência programada pelo relato feito sobre o brinquedo alvo. Os outros participantes, P3, P4 e P5, como vinha acontecendo no estudo até então, nas fases Reforçamento de Verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo e Linha de base III, apresentaram relatos que possivelmente tiveram funções de tato; isso porque não relataram ter brincado com o brinquedo alvo uma única vez, não recebendo a consequência programada, mas mantendo relatos quase em sua totalidade correspondentes.

Como mencionado na introdução deste estudo, Skinner (1957/1978) aponta condições que podem alterar o controle de estímulos do comportamento verbal. Uma dessas condições são os reforços que os falantes recebem a depender de seus relatos, naquilo a que Skinner se referiu como “consequências especiais, proporcionadas por um ouvinte em particular ou por ouvintes em geral sob determinadas circunstâncias” (p. 182). Na fase de Reforçamento da Verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos do presente estudo, foi possível verificar essa mudança no comportamento de relatar de P1, em que possivelmente seus relatos passaram a ter função somente de mando, quando ele passou a relatar ter brincado com todos os brinquedos. Quanto aos outros participantes, possivelmente os relatos de P2 e P5 tiveram funções tanto de tato quanto de mando; já os relatos de P3 e P4, pelo motivo exposto acima (não terem recebido a consequência programada por não terem feito

nenhum relato de brincar sobre o brinquedo alvo), possivelmente tiveram função de tato. É importante ressaltar que nas fases Linha de base IV e V, devido à possível influência das fases anteriores, provavelmente os relatos de todos os participantes tiveram funções tanto de tato quanto de mando, com exceção de P3 e P5 – no caso de P3, que não participou da fase Linha de base IV, apenas da Linha de base V; e no caso de P4, que até a Linha de base IV ainda não havia recebido a consequência programada contingente a nenhum relato também, apenas na Linha de base V, quando já haviam recebido a consequência contingente a um relato sobre o brinquedo alvo é que possivelmente os relatos tiveram funções tanto de tato quanto de mando.

Nas fases de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de um e três brinquedos (fases 9 e 11), os relatos não correspondentes de P1 começaram a não lhe render mais a consequência programada, de modo que P1 voltou a apresentar relatos correspondentes; porém nesse caso, os relatos possivelmente tiveram funções tanto de tato quanto de mando: tato por relatar sob o controle de antecedentes não verbais (brincar), e mando, pois os relatos correspondentes poderiam estar sendo emitidos sob controle da consequência programada. Quanto aos outros participantes, P2, P3, P4 e P5, embora em sua grande maioria tenham apresentado relatos correspondentes, aparentemente com funções de tato, diante das contingências programadas nessas fases (9 e 11) de reforçamento da correspondência, as funções dos relatos podem ter sido tanto de tatos, pois relataram sob controle de estímulos antecedentes não verbais, quanto de mando, já que podem ter relatado sob controle também da consequência programada. O fato de que os participantes passaram a brincar com mais brinquedos alvo nessas fases, o que era critério para o recebimento da consequência programada, fortalece a suposição de que estavam também sob controle da consequência.

Por fim, na fase Reforçamento não contingente, os relatos de todos os participantes possivelmente tiveram funções de tato. Isso porque nessa fase, após o período de brincar, imediatamente antes dos participantes começarem seus relatos, uma ficha já era entregue às crianças, contingente somente a participação, ou seja, a ficha que era trocada pela consequência programada estava com as crianças antes dos relatos, o que pode ter favorecido uma possível função de tato nos relatos, o que corrobora os estudos de Ribeiro (1989); Baer e Detrich (1990); Sadi (2002); Melo (2007); e Pereira et al. (2008).

CONCLUSÃO

O presente estudo confirmou os resultados obtidos por Ribeiro (1989), Baer e Detrich (1990), Sadi (2002), Mello (2007) e Pereira et al. (2008), a respeito de crianças de cinco anos apresentarem relatos acurados e correspondentes em relação a seus comportamentos passados recentes, no caso deste estudo, o comportamento de brincar, na ausência de consequências programadas para tanto.

Os resultados deste estudo mostraram que as diferentes contingências programadas tiveram maior efeito sobre o seguimento da instrução do experimentador pelo participante do que sobre a precisão do seu relato. A exceção, nesse aspecto, se deu com relação a P1, que, como já mencionado, na fase 7 (Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos) passou a relatar ter brincado com todos os brinquedos, apresentando inúmeras não correspondências. De modo geral, os outros participantes, P2, P3, P4 e P5 mantiveram seus relatos correspondentes nas diversas fases do estudo, alterando apenas a frequência com que brincavam com o brinquedo alvo.

Os relatos não correspondentes de brincar de P1 provavelmente estavam sob controle da consequência programada nas fases de reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos (fase 7). Os relatos não correspondentes dos outros participantes – de não brincar e de brincar – possivelmente aconteceram por dois motivos: um deles seria a falha na auto-observação ou não ficar sob controle dos estímulos gerados pela auto-observação, no momento de relatar; o outro seria a definição do brincar utilizada no presente estudo, em que era necessário a criança levar o brinquedo até uma mesa ou, então, permanecer mais de 30 segundos em pé com o brinquedo em mãos para que se registrasse uma resposta de brincar.

Quanto ao seguimento de instrução, os resultados encontrados mostraram a importância do reforçamento diferencial para que uma instrução passasse a ter função de estímulo discriminativo, como salientado por Sérgio (2010), sendo que, se não houver o reforçamento diferencial, como houve nas fases de Reforçamento da verbalização e de Reforçamento da correspondência do presente estudo (fases 5, 7, 9 e 11), a instrução não controlará o comportamento do indivíduo em relação ao que essa instrução descreve, como pôde ser visto nas duas fases de Instrução do brincar, fases 2 e 3, em que os participantes, de modo geral, brincaram poucas vezes com os brinquedos alvo.

Ainda em relação ao seguimento da instrução, os resultados mostram que, de modo geral, houve maior seguimento de instrução nas fases em que a correspondência foi reforçada, fases 9 e 11, principalmente na fase 11, Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos, em que a criança teria que brincar com os três brinquedos alvo para receber a consequência programada.

Quanto ao tempo de brincar, como já mencionado, para os participantes P1 e P2 esse tempo foi diminuindo no decorrer das fases, principalmente nas fases de correspondência, e nestas, em especial na fase 11; isso também se verificou no comportamento de P5. O possível motivo pode estar relacionado à exigência de haver correspondência nessas fases para se ter acesso à consequência (brinquedo) e, além disso, correspondência em relação ao relato de ter brincado com esses brinquedos (relatos correspondentes de não brincar com tais brinquedos não eram reforçados). Como para isso os participantes tinham que brincar com brinquedos com que não brincavam ou brincavam por pouco tempo nas Linhas de base, isso pode tê-los levado a brincar por menos tempo. Para os demais participantes, P3 e P4, o tempo de brincar parece não ter sofrido alteração no decorrer das fases.

Algumas estratégias podem ser utilizadas em futuros estudos para minimizar possíveis dificuldades geradas pelo procedimento, como a já sugerida cartela para se completar com três fichas, nas fases de Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos e de Reforçamento do seguimento de instrução e correspondência em grupo de três brinquedos. Isto porque no presente estudo os participantes parecem ter tido dúvidas em relação a quantas fichas possuíam, e quantas precisariam para trocar pela consequência programada, mesmo após isso ser descrito diversas vezes.

Para futuras pesquisas fica também a questão em relação ao número de sessões por fase, principalmente em relação às fases de reforçamento da verbalização. No presente estudo, a fase de Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de um brinquedo teve no total seis sessões e a fase Reforçamento da verbalização em grupo do seguimento de instrução de três brinquedos, quatro sessões. Se essas fases tivessem mais sessões, é possível que o relato dos participantes no geral se alterasse, como o de P1 foi alterado.

Uma última questão é quanto às fases que se deram em grupo – se elas tivessem se dado de forma individual, como no estudo de Pereira et al. (2008), é possível que não tivesse ocorrido aumento no seguimento da instrução nas fases de reforçamento da correspondências, fases 9 e 11, uma vez que a verbalização de uma das crianças na fase 9 do presente estudo pode ter sido uma importante variável para a ocorrência de tal aumento. Este seria outro aspecto a ser investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, V.L. R, Wechsler, A.M. (2009). Correspondência Verbal: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*.11 (2), 189-208.
- 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.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem*. Tradução por Deisy das Graças de Souza et. al. Porto Alegre: Artmed. (trabalho original publicado em 1998).
- Deacon, J.R, and Konarski, E.A. Jr.(1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400.
- De Rose, J.C.C (2001). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em: R.A Banaco (org). *Sobre Comportamento e Cognição*, vol1. São Paulo: Esetec.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3, 51-66.
- Mello, M. E.M.P. (2007). *A relação entre o comportamento verbal e o não verbal de crianças na escolha do lanche*. Dissertação de Mestrado em Psicologia experimental: Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
- Pereira, M. E.; Micheletto, N. Neto; Amorim, V V. C; Bast, D D.F; Bennett, S.; Bernado, A.; Guimarães, C; Mendonça, M. M.; Novaes.N.; Scassiotti, A. P.(2008). Correspondência do auto-relato de crianças: as relações entre dizer-fazer-dizer sob contingências específicas. *Behaviors*, 12, 02-21.

- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367.
- Sadi, H. de M. (2002). *A correspondência entre o fazer e o dizer no auto-relato de crianças: uma replicação de Ribeiro(1981,1989)*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental:Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sério, T.M.A.P.(2010). Comportamento verbal e o controle do comportamento humano. In T.M.A.P. Sério, M.A. Andery, P.S. Gioia & N. Micheletto (Orgs.). *Controle de estímulos e comportamento operante*. Uma (nova) Introdução (pp. 153-179). São Paulo: EDUC.
- Skinner, B.F. (1978). *O comportamento verbal*. Traduzido por M.P. Villalobos. São Paulo: Cultrix. (trabalho original publicado em 1957)
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do Reforço: Uma análise teórica*. In Pavlov-Skinner, *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1969).

ANEXOS

ANEXO 1¹

Folha de Registro - período de brincar

FOLHA DE REGISTRO 1 (Período de Brincar)

Intervalos de 10 segundos

Data: __/__/__.

Sujeito: _____

Conjunto: _____

Fase experimental: _____

Sessão: _____

Brinquedos Intervalos	A	B	C	D	E	F
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	B	C	D	E	F
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 2²

Folha de Registro - período de relatar

FOLHA DE REGISTRO 2 (Período de Relatar)

Data: ___/___/___.

Sujeito: _____

Conjunto: _____

Fase experimental: _____

Sessão: _____

Brinquedos	A	B	C	D	E	F
Relato						
SIM						
NÃO						

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

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 aluno do curso de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estou estudando em minha dissertação os efeitos de instruções sobre o comportamento de brincar e relatar de crianças de 4 e 5 anos, sob a orientação da professora Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

Com a autorização da escola _____, iniciarei a parte prática da minha pesquisa, que consiste em deixar a criança brincar com alguns brinquedos específicos em uma sala, depois a criança irá para outra sala para relatar sobre com quais brinquedos brincou. Este procedimento ocorrerá durante as aulas e não durará mais que 20 minutos, o que não comprometerá as atividades do participante na escola, já que será efetuado na melhor hora possível para a escola e para a criança. 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 quarta a sexta-feira e durará aproximadamente 20 semanas. Durante esse período, a criança que estiver participando receberá brindes, que serão brinquedos de baixo valor. 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 publicados 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
RG:MG-12591408

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

Nome da criança: _____

Nome de um dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido pela escola responsável pelos participantes.

À Escola: _____,

Meu nome é Luiz Felipe Silva Melo, sou aluno do curso de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Venho solicitar autorização da escola para que eu conduza uma pesquisa nesta escola com seus alunos, a fim de desenvolver minha dissertação. Este estudo tem o objetivo de avaliar os efeitos de instruções sobre o comportamento de brincar e relatar de crianças de 4 e 5 anos.

O procedimento da pesquisa consiste em deixar a criança brincar com alguns brinquedos específicos em uma sala, depois a criança irá para outra sala para relatar sobre com quais brinquedos brincou. Este procedimento ocorrerá durante as aulas e não durará mais que 20 minutos por criança, e o intuito será efetuar o procedimento na melhor hora possível para a escola e para a criança. Em nenhum momento a identidade dos participantes e da escola será revelada. 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 quarta a sexta-feira e durará aproximadamente 20 semanas. Durante esse período, a criança que estiver participando receberá brindes, que serão brinquedos de baixo valor. 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 publicados em eventos e publicações científicas, sendo que a identidade do participante nunca será revelada nessas ocasiões. Caso julguem necessário, será permitido à escola encerrar a participação dos alunos na pesquisa a qualquer momento.

Coloco-me à disposição para qualquer tipo de esclarecimento, qualquer dúvida sobre a pesquisa, bem como para informar os resultados obtidos.

Desde já agradeço,

Luiz Felipe Silva Melo

Nome do responsável: _____

Cargo: _____

Autorizo a realização da pesquisa na instituição. Assinatura: _____