

O efeito de instruções na correspondência verbal em crianças típicas no relato de desempenho

The effect of instructions on verbal correspondence in typical children in the performance report

 NATÁLIA MONDIN LEIVAS BISI¹

 CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS¹

¹CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA UNICEUB, BRASIL

Resumo

O presente trabalho investigou o efeito de regras sobre a acurácia de relatos de desempenho diferencialmente consequenciados ao longo do experimento em três crianças típicas de oito e nove anos, a partir da replicação do procedimento utilizado em um experimento com crianças atípicas. A cada tentativa, as participantes relatavam acerto ou erro na tarefa de pareamento arbitrário ao modelo simultâneo (MTS). Na primeira e na última condições (Linha de Base), os relatos não produziam consequências programadas. Seis sessões foram realizadas com a apresentação de estrelas douradas como consequência apenas para relatos de acerto. As duas primeiras foram feitas sem a instrução, as próximas duas com regras gerais e as duas últimas com regras específicas. Em seguida, foi aplicado um treino de correspondência no qual apenas relatos acurados produziam estrelas. A introdução das regras gerais resultou na queda na correspondência, a qual foi parcialmente restabelecida no treino de correspondência. Foi possível concluir que, para participantes típicas, a introdução de regras e o treino de correspondência afetam a correspondência verbal.

Palavras-chave: correspondência verbal; crianças típicas; autorrelato de desempenho; controle instrucional.

Abstract

The present article is a replication based on an atypical children study that investigated the effect of rules on the accuracy of performance reports differentially reinforced throughout the experiment in three typical eight and nine years-old-children. At each attempt, the participants reported success or error in the task of arbitrary simultaneous matching to sample (MTS). In the first and last conditions (Baseline), the reports had no programmed consequences. Six sessions of the experiment were held with the presentation of golden stars as a consequence only for success reports. The first two sessions were done without instruction, the next two with general rules and the last two with specific rules. Then a correspondence training was applied in which only accurate reports produced stars. The introduction of general rules resulted in a drop in correspondence, which was partially reinstated in correspondence training. In conclusion, for typical participants, the introduction of rules and correspondence training affect verbal correspondence.

Keywords: verbal correspondence; typical children; self-reported performance; instructional control.

✉ carlos.medeiros@ceub.edu.br

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18542/REBAC.V19I2.15661](http://dx.doi.org/10.18542/REBAC.V19I2.15661)

A correspondência verbal consiste na relação entre um comportamento emitido por um indivíduo e o comportamento verbal desse mesmo indivíduo de relatá-lo, em outras palavras, entre o fazer e o dizer de um mesmo indivíduo (Beckert, 2005; Catania, 1998/1999; Lloyd, 2002; Medeiros & Córdova, 2016). A distorção do relato ocorrerá quando não há correspondência entre o dizer e o fazer, ou seja, quando o relato é incongruente ao que foi ou será feito (Pergher & Sadi, 2003).

Beckert (2005) descreve três tipos de correspondência verbal: a correspondência dizer-fazer; a fazer-dizer; e a dizer-fazer-dizer. O foco de investigação do presente estudo é a correspondência fazer-dizer, a qual se refere à emissão de um comportamento, o qual será relatado em seguida (Beckert, 2005).

A correspondência verbal se trata de um fenômeno social, tendo em vista que a correspondência entre relatos verbais e os eventos ambientais é diferencialmente reforçada pela comunidade verbal (Ribeiro, 1989; Skinner, 1957). A comunidade verbal reforça a correspondência, porque o relato do falante fornece estímulos discriminativos que possivelmente controlarão o comportamento do ouvinte, que terá menor probabilidade de reforçamento caso o relato seja inaccurado (Catania, 1998/1999).

Na literatura, diversas pesquisas experimentais a respeito da correspondência verbal foram realizadas de forma a compreender variáveis que interferem na relação entre o fazer e o dizer (e.g., Ribeiro, 1989; Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013; Cortez et al., 2014; Cortez et al., 2017; Domeniconi et al., 2014; Gomes et al., 2018; Lamada & Medeiros, 2021). Os estudos que investigam a acurácia de relatos de desempenho (e.g., Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013; Cortez et al., 2014; Cortez et al., 2017; Domeniconi et al., 2014), em sua maioria, compreendem condições de linha de base nas quais relatos não são diferencialmente reforçados, além das condições nas quais se treina a correspondência de relatos de erros no intuito de estabelecê-la e mantê-la mesmo no retorno à linha de base. Já os estudos que investigam a acurácia do relato do comportamento de brincar ou de ingerir certos alimentos compreendem, além do treino de correspondência e da linha de base, condições nas quais relatos específicos (i.e., de ter brincado) são seguidos da apresentação de *tokens*.

Os estudos de relatos de desempenho, com exceção dos experimentos de Ferreira (2009), Muniz (2016), Plácido et al. (2018), Oliveira et al. (2016) e de Lamada e Medeiros (2021), reportam, já nas condições de linha de base, a ocorrência de relatos inaccurados de erros, o que raramente se observa quanto aos relatos de acertos. Nos estudos de relatos do comportamento de brincar (e.g., Gomes et al., 2018; Ribeiro, 1989), os relatos inaccurados só passaram a ocorrer após a introdução de consequências programadas para relatos de ter brincado correspondentes ou não. Ainda assim, apenas parte dos participantes passou a fazê-lo e, ao instruírem os demais participantes acerca das contingências em vigor, outras crianças passaram a relatar de modo inaccurado terem brincado. Ribeiro (1989) conclui a importância do controle por regras para que as crianças passassem a distorcer os relatos de brincar em seu estudo.

Os efeitos de estímulos verbais sobre o comportamento têm sido investigados, em Análise do Comportamento, sob o rótulo de Comportamento Governado por Regras, que segundo Skinner (1974/2000), é aquele controlado por estímulos antecedentes verbais que especificam relações de contingências. Para Skinner, as regras possibilitam uma aprendizagem mais rápida, quando comparada à exposição às contingências, pois no primeiro caso, para que a mudança na probabilidade de respostas ocorra, o comportamento não precisa entrar em contato com as suas consequências. Desse modo, o controle por regras é particularmente importante na aquisição de comportamentos quando as contingências são complexas, atrasadas ou inconsistentes (Skinner, 1974/2000).

Em Ribeiro (1989), Muniz (2016), Plácido et al. (2018), as regras afetaram a correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal em condições nas quais relatos de topografia específica foram reforçados. No estudo de Ribeiro (1989), oito crianças tinham, a cada sessão, a oportunidade de brincar com até três de um total de seis brinquedos e, em seguida, eram solicitadas a relatar com quais brinquedos haviam brincado.

Na primeira linha de base, os relatos não produziam consequências diferenciais. Em seguida, houve duas condições nas quais apenas os relatos de ter brincado produziam fichas que davam acesso a guloseimas. Na primeira delas, as crianças relatavam individualmente e, na segunda, em grupo. Também em grupo, foi treinada a correspondência verbal, na qual apenas relatos acurados de ter brincado ou não, produziram fichas. Em seguida, os participantes foram submetidos a uma nova condição em que relatos não tinham consequências diferenciais.

Relatos distorcidos não foram observados nas condições de linha de base. É importante ressaltar que nas duas condições em que apenas os relatos afirmativos produziam fichas, relatos acurados também eram reforçados, de modo que a contingência favorecia a emissão de relatos distorcidos, porém, não os reforçava diferencialmente. Aparentemente, a exposição a essas contingências foi acompanhada de relatos distorcidos em apenas duas das oito crianças. Porém, quando essa condição foi feita em grupo, outras três crianças passaram a distorcer os relatos, as quais de acordo com Ribeiro (1989), só o fizeram ao serem instruídas por aquelas que já distorciam quando os relatos eram

individuais, sugerindo assim, o efeito do controle por regras na correspondência verbal. Também foi observado que o treino de correspondência foi eficaz em restabelecer a correspondência verbal.

Já os estudos de Brino e de Rose (2006), Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Domeniconi et al. (2014) e Cortez et al. (2017) investigaram a correspondência do relato de tarefas acadêmicas, como leitura de palavras, nomeação de objetos e operações matemáticas. Ao contrário dos estudos de Ribeiro (1989) e Gomes et al. (2018), já na condição de linha de base, onde não havia consequências diferenciais para relatos de acertos ou erros, a grande maioria dos participantes passou a reportar, de modo inacurado, erros como acertos. Nesses estudos, foram aplicados procedimentos destinados a estabelecer e a manter a acurácia de relatos de erros, assim como a influência de características da amostra (i.e., ausência ou presença de histórico de fracasso escolar), tipo de tarefa acadêmica e dificuldade da tarefa com base em avaliações prévias. Observou-se pouca relação entre essas variáveis e a acurácia dos relatos de erros, com exceção do treino de correspondência e a execução da tarefa na presença do experimentador. De fato, a emissão de erros foi a variável mais facilmente correlacionada à ausência de correspondência verbal.

Já nos estudos de Muniz (2016) e de Plácido et al. (2018), que também investigaram a correspondência no relato de acertos e erros em tarefas acadêmicas, após a introdução de instruções, foi possível observar relatos inacurados de acertos. No estudo de Muniz (2016), ao contrário dos estudos anteriores, a correspondência foi verificada em adultos e crianças com e sem histórico de fracasso escolar. A tarefa consistia em resolver operações matemáticas e preencher os campos de resposta (fazer) e posteriormente, relatar se havia acertado a operação ou não (dizer).

O estudo foi dividido em dois experimentos. O primeiro experimento contou com a participação de seis crianças, de oito a nove anos de idade, sendo que três dessas crianças possuíam histórico de fracasso escolar e três não o possuíam. O segundo experimento foi conduzido com seis adultos com idades entre 20 e 56 anos, sendo três deles com histórico e três sem histórico de fracasso escolar. Em ambos os experimentos, foram aplicadas três condições experimentais.

Na Linha de Base, após o participante resolver a operação matemática e conferir o resultado, era perguntado se ele havia acertado ou não. Nesta fase não havia consequências diferenciais para os relatos de acertos ou erros. A condição de Reforçamento de Relatos de Acerto das operações possuía três etapas. Na primeira etapa, o participante ganhava três moedas sem valor monetário e elogios caso relatasse acertos, independentemente de ter ou não acertado. Na segunda etapa, além do reforçamento do relato de acertos, era apresentada uma regra geral, a qual anunciava que o participante ganharia três moedas cada vez que relatasse ter acertado uma operação matemática. Na terceira etapa, era apresentada a regra específica que consistia na instrução de que, mesmo que o participante tivesse errado, ele poderia relatar ter acertado para ganhar as três moedas. Na fase de Linha de Base final, o procedimento ocorreu da mesma forma que na primeira Linha de Base.

Os resultados apontaram que não houve distorções nos relatos nas fases de Linha de Base e na fase de Reforçamento de Relato de Acerto. Entretanto, quatro participantes crianças começaram a distorcer seus relatos a partir da introdução da regra geral e, principalmente, com a introdução da regra específica. Os adultos apresentaram correspondência total em todas as condições experimentais. Apenas uma participante adulta distorceu os relatos a partir da introdução da regra geral até o final do experimento. No retorno à linha de base, as quatro participantes crianças que passaram a apresentar relatos não correspondentes nas condições anteriores não voltaram a apresentar 100% de relatos correspondentes de erros. Sendo assim, concluiu-se que as regras, mais explicitamente a regra específica, favoreceram a emissão de relatos não correspondentes de erros atestando o efeito de instruções sobre a correspondência verbal, assim como observado em Ribeiro (1989).

O experimento de Plácido et al. (2018) replicou o estudo de Muniz (2016), verificando se as contingências de reforçamento para os relatos específicos e a instrução de regras gerais e específicas afetariam a correspondência verbal em indivíduos autistas, a partir de uma tarefa de *Matching to Sample* (MTS) arbitrário. A tarefa consistia em os participantes relacionarem estímulos que apareciam na tela do computador condicionalmente a um estímulo modelo e, posteriormente, relatar o erro ou acerto, clicando sobre a opção “sim”, para relatarem acertos ou “não”, para erros. Participaram do estudo, três indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades de oito, nove e 15 anos.

As condições experimentais foram as mesmas do estudo de Muniz (2016), com a inclusão da Fase de Treino de Correspondência (TC), em que o participante só ganharia a estrela para relatos correspondentes. Ao invés de moedas, foram utilizadas estrelas douradas como consequências. Observou-se que, em relação aos relatos correspondentes de acerto, dois dos três participantes apresentaram correspondência de 100%. Somente um participante distorceu seus relatos de acertos ao longo de todas as condições experimentais, com exceção das fases Reforçamento de Verbalização de Acertos sem instruções, Treino de Correspondência e Linha de Base II. Com relação aos relatos correspondentes de

erro, observou-se que os três participantes apresentaram altos índices de distorções em seus relatos ao longo das condições experimentais. Sendo que dois participantes começaram a distorcer seus relatos de erro a partir da introdução das regras gerais, o que se manteve nas demais condições. Em relação às fases de Treino de Correspondência, observou-se que os participantes continuaram distorcendo os relatos de erro até o final do experimento, sendo possível afirmar que o Treino de Correspondência não se mostrou eficaz em restabelecer a correspondência.

Dessa forma, foi possível concluir que autistas de grau leve, assim como as crianças típicas dos estudos de relatos de desempenho como os de Brino e de Rose (2006), Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Cortez et al. (2017) e Domeniconi et al. (2014) tendem a relatar acuradamente acertos e a relatar de forma não correspondente os seus erros. Também foi possível concluir que, em Muniz (2016) e Plácido et al. (2018), a introdução das regras resultou em um aumento de porcentagens de relatos distorcidos de erro, evidenciando assim o efeito de regras sobre a correspondência verbal.

A pesquisa de Plácido et al. (2018) replicou a metodologia utilizada no estudo de Muniz (2016) com crianças autistas, portanto, pretende-se, por meio desse estudo, verificar se utilizando a tarefa aplicada no estudo de Plácido et al. (2018) com crianças típicas, se obteria os mesmos resultados obtidos nesses dois estudos de metodologia similar. Outro fator que será investigado é o efeito do treino de correspondência sobre o restabelecimento e manutenção da correspondência verbal no retorno à linha de base, tendo em vista que esse procedimento não foi aplicado no estudo de Muniz (2016).

Esta pesquisa trata-se de uma replicação do estudo de Plácido et al. (2018), contando com a participação de crianças típicas. A partir desse estudo, objetiva-se verificar se as contingências de reforçamento para relatos específicos e a introdução de regras gerais e específicas afetam a correspondência verbal em crianças típicas e verificar se o treino de correspondência é eficaz no estabelecimento e na manutenção de relatos correspondentes de erros.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa, de forma voluntária, três crianças do sexo feminino, com idades entre oito e nove anos, cursando a terceira série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Distrito Federal. As participantes foram recrutadas por meio do contato com a diretora da escola, que solicitou a participação de cinco alunos indicados, aleatoriamente, pela professora da escola.

Mediante a autorização dos responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cada participante assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os alunos recrutados foram submetidos a um pré-treino, só continuando no estudo as três crianças que apresentaram um rendimento de 100% de acertos. O projeto foi registrado e aprovado no Comitê de Ética sob número: CAAE: 29407220.4.0000.0023.

Local

O estudo foi realizado em uma escola pública localizada no Distrito Federal, na qual foi cedida uma sala, com dimensão de 4x3 metros, contendo iluminação artificial e isolamento acústico, sendo equipada com uma mesa com dimensões de 1x0,8 metros, duas cadeiras, um computador e um armário com duas portas de metal. A sala permaneceu livre de interrupções durante a aplicação do experimento.

Equipamento

Foi utilizado um *notebook* equipado com o *software Power Point* por meio do qual foi apresentada a tarefa, utilizando-se de 25 *slides* na Fase de Linha de Base, 35 *slides* nas condições de Reforçamento de Verbalização de Acertos, com regra geral e com regra específica, e 58 *slides* no Treino de Correspondência. Também foi utilizado um Protocolo de Registro para anotações manuais das respostas dos participantes ao longo do estudo.

Estímulos

Os estímulos utilizados no procedimento de pareamento ao modelo (*Matching-to-sample* – MTS) foram figuras de objetos, alimentos e animais (estímulos modelo) e palavras em português e chinês (estímulos de comparação)

Procedimento

Mediante a seleção das participantes, do consentimento dos pais e responsáveis e do assentimento das participantes, o procedimento foi iniciado. Durante o período de intervalo das aulas no turno vespertino, as participantes eram solicitadas a comparecer, individualmente, à sala onde ocorreria o experimento, de modo que apenas a pesquisadora e a participante permanecessem no local. Na sala, a participante se sentava na cadeira de frente para o computador, o qual ficava em cima da mesa, onde seria realizada a tarefa. Durante a coleta de dados, a experimentadora se afastava da mesa onde a criança estava posicionada, permanecendo na sala apenas para solucionar eventuais problemas com a aplicação. A sua intervenção não foi necessária durante todo o estudo para todas as participantes.

A tarefa realizada pelas participantes consistia em relacionar estímulos que apareciam na tela do computador, consistindo num procedimento de pareamento arbitrário ao modelo simultâneo (MTS). Os estímulos classificavam-se em estímulos-modelo e estímulos-comparação. O estímulo-modelo, o qual representava imagens de objetos, animais e alimentos, aparecia de forma centralizada horizontalmente na posição superior da tela do computador. Os dois estímulos-comparação eram apresentados nos cantos esquerdo e direito da tela logo abaixo do estímulo-modelo. Esses estímulos-comparação consistiam em palavras variando ao longo das tentativas entre português e chinês, sendo que apenas uma relacionava-se corretamente com a imagem apresentada. Nas tentativas em português, as duas palavras estímulos de comparação eram apresentadas em português. Nas tentativas em chinês, as duas palavras estímulos de comparação eram apresentadas em chinês. As palavras em chinês foram incluídas para garantir que houvesse erros no experimento, já que somente palavras em português constituiriam em altas probabilidades de acertos de todas as tentativas.

O estudo foi aplicado no total de três dias com duração de 15 minutos cada aplicação, sendo dividido em condições experimentais, como mostra a Tabela 1. Cada condição era composta de duas sessões, com exceção das condições Linha de Base 1 e Linha de Base 2, as quais ocorreram em somente uma sessão e, o pré-treino que poderia ocorrer em até cinco sessões.

Tabela 1

Condições Experimentais em Função dos Dias de Aplicação.

Dias de aplicação	Condição experimental/Fase	Número de Sessões	Tentativas por Sessão
1º Dia	Pré-Treino	Até 5	10
	Fase 1 - Linha de Base 1	1	8
	Fase 2 - Reforço de Verbalização de Acerto - Sem Regra	2	8
2º Dia	Fase 3 - Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Geral	2	8
	Fase 4 - Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Específica	2	8
3º Dia	Fase 5 - Treino de Correspondência	2	8
	Fase 6 - Linha de Base II	1	8

Em cada sessão, ocorriam oito tentativas, com exceção do pré-treino em que ocorriam 10 tentativas. Cada tentativa consistia na apresentação de um *slide*, no qual, era apresentado um estímulo-modelo com duas palavras como estímulo de comparação. Em metade das tentativas, as palavras de comparação eram em português e na outra metade as palavras eram apresentadas em chinês. Essas apresentações variavam durante as condições, de forma semi-randômica, para que as palavras em português e em chinês não aparecessem mais do que duas vezes consecutivas no mesmo bloco de tentativas.

Ao iniciar o procedimento, a pesquisadora deu a seguinte instrução “Você vai fazer uma tarefa de relacionar uma imagem com uma palavra. A imagem será apresentada na tela do computador e, abaixo dela, terão duas palavras. Uma delas é a que corresponde corretamente à imagem que você estará vendo. Assim que você clicar com o *mouse* na palavra que você achar correta, uma nova tela aparecerá com a resposta correta. Após visualizar a resposta correta,

que permanecerá por alguns segundos, uma nova tela será apresentada e você terá que responder, clicando com o *mouse* novamente, se você acertou ou não”. Mediante a explicação da tarefa e após confirmação oral do entendimento pelas participantes, iniciaram-se as condições experimentais. Durante as sessões, esclarecimentos adicionais poderiam ser apresentados, caso solicitado pela participante, o que não ocorreu com as três crianças.

As condições experimentais abrangeram o pré-treino, Linha de Base, Reforço de Verbalização de Acerto, Reforço de Verbalização com Regra Geral, Reforço de Verbalização com Regra Específica, Treino de Correspondência e retorno à Linha de Base. Sendo as condições divididas em fases: Fase 1, Linha de Base I (LB I); Fase 2, Reforço de Verbalização de Acerto I e II (RVA I e II); Fase 3, Reforço de Verbalização com Regra Geral I e II (RVA com RG I e II); Fase 4, Reforço de Verbalização com Regra Específica I e II (RVA com RE I e II); Fase 5, Treino de Correspondência I e II (TC I e II); Fase 6, retorno à Linha de Base (LB II).

O pré-treino foi aplicado apenas com a finalidade de treinar a participante na tarefa e verificar se ela conseguiria realizá-la. O pré-treino consistia em relacionar estímulos que apareciam na tela do computador como nas demais condições experimentais, diferindo-se apenas quanto à apresentação de palavras em português somente. Três *slides* foram apresentados, o primeiro mostrando uma imagem modelo, que poderia representar um objeto, um animal ou alimento, no centro da tela e de duas palavras comparação, localizadas nos cantos da tela. Sendo que, apenas uma delas correspondia à imagem modelo. Ao clicar com o *mouse* sobre o ícone, estando a resposta correta ou incorreta, na tela subsequente, aparecia a palavra correta juntamente com a imagem correspondente, a qual permanecia durante quatro segundos. Posteriormente, aparecia na parte superior da tela, uma pergunta “Você acertou?”. Logo abaixo à pergunta, estavam as opções “Sim” e “Não” centralizadas horizontalmente em relação à tela e na mesma altura verticalmente. A palavra “Sim” vinha grafada em verde na fonte *Calibri* tamanho 36, e a palavra “Não” grafada em vermelho com a mesma fonte e tamanho.

Mediante a escolha da opção “Sim”, a participante estaria relatando ter relacionado a palavra e a imagem corretamente. Caso fosse selecionada a opção “Não”, corresponderia ao relato de que a participante teria errado a relação da palavra à imagem. A conclusão desta etapa ocorreria quando a participante acertasse todas as 10 tentativas de correspondência da imagem e seu respectivo nome, assim como a correspondência de seu relato. Caso a participante errasse uma tentativa, teria que reiniciar a sessão com mais 10 tentativas, até que acertasse todas, totalizando até cinco sessões de pré-treino até que atingisse 100% de acertos. Caso a participante não atingisse essa totalidade de acertos em até cinco tentativas, seria agradecida a sua participação e esta seria dispensada do estudo. Mediante o acerto de 100% das tentativas na tarefa do pré-treino, iniciaram-se as condições experimentais. Todas as três participantes iniciais atingiram o critério de permanência no estudo.

Na Fase 1 correspondente à Linha de Base I (LB I), a participante realizou a mesma tarefa do pré-treino, totalizando oito tentativas, entretanto, quatro tentativas foram feitas com palavras em português e quatro com palavras em chinês. Nesta fase, assim como no pré-treino, independentemente da resposta, não houve consequências programadas para os relatos, seguidos apenas pelo início de uma nova tentativa.

Na segunda Fase, na qual ocorreu Reforço de Verbalizações de Acertos (RVA), foram realizadas duas sessões, totalizando em oito tentativas cada. Nessa fase, a cada relato de acerto da participante, o computador foi programado para apresentar a imagem de uma estrela no *slide* subsequente ao *slide* do relato. Posteriormente à apresentação da estrela, uma nova tentativa era iniciada. Em caso de relato de erro da participante, era iniciada uma nova tentativa sem a apresentação da estrela.

A terceira Fase, na qual ocorreu Reforço de Verbalização de Acertos com Regra Geral, foi aplicada em duas sessões, de oito tentativas cada. Nessa fase, antes de se iniciar a tarefa, foi apresentada uma regra, a qual descrevia a relação entre o comportamento (relatar acertos) e a consequência (ganhar estrelas). A regra consistia em: “Você ganhará uma estrela toda vez que relatar que acertou”. As contingências foram as mesmas da fase anterior.

A quarta Fase, Reforço de Verbalização de Acertos com Regra Específica, abrangeu duas sessões de oito tentativas cada, nas quais vigoraram as mesmas contingências das duas fases anteriores. Foi apresentada às participantes a seguinte regra específica que descrevia o comportamento (relatar acertos), a consequência (ganhar estrela) e a ocasião (mesmo que não tenha acertado): “Mesmo que você erre, você pode me dizer que acertou para ganhar uma estrela”.

Na quinta Fase, o participante foi submetido ao Treino de Correspondência (TC), que foi realizado em duas sessões, com oito tentativas cada. Nessa fase, a participante ganharia uma estrela somente se o relato fosse correspondente, ou seja, se a participante tivesse acertado e relatado seu acerto e, se errasse, relatasse o seu erro. Caso o relato da participante não fosse correspondente, era iniciada uma nova tentativa.

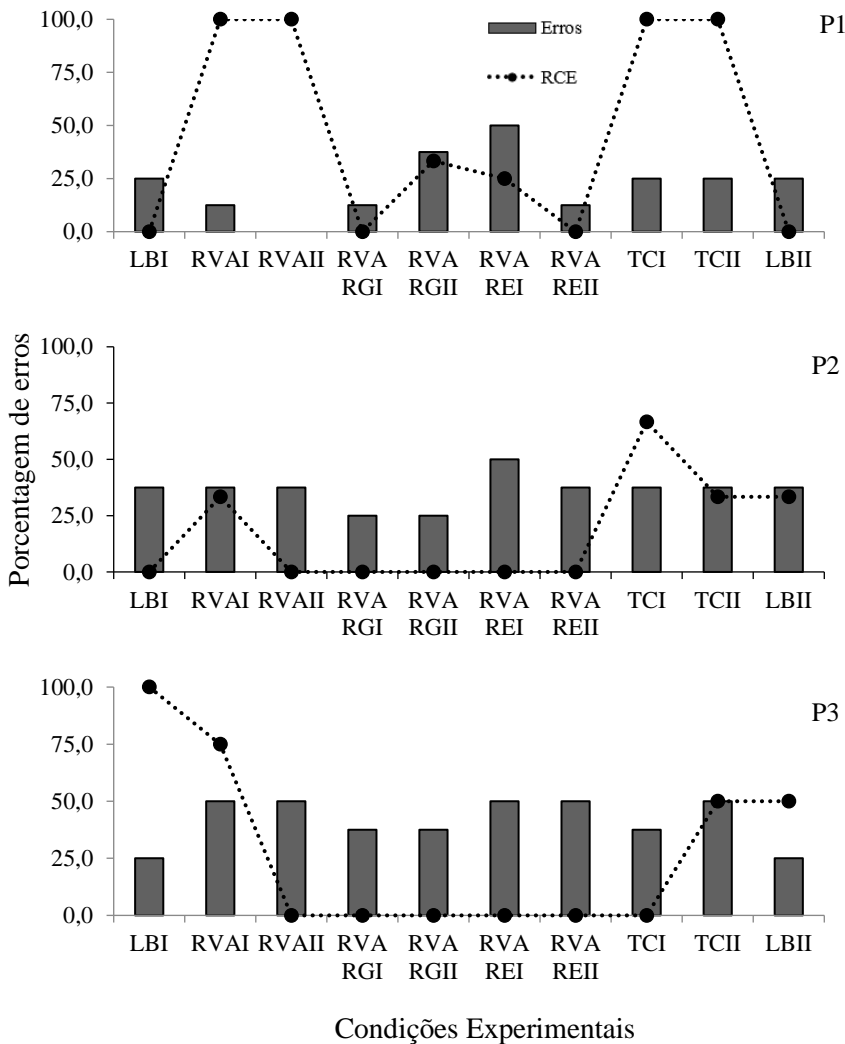
Na sexta Fase, correspondente à Linha de Base II (LB II), ocorreu o mesmo procedimento da Linha de Base I (LB I), na qual foi realizada uma sessão, com oito tentativas, sem a presença de consequências diferenciais após os relatos.

Resultados

As participantes apresentaram 100% de relatos correspondentes de acertos em todas as condições experimentais, com exceção de P3, que apresentou um relato não correspondente de acertos na Fase RVA RG II.

A Figura 1 apresenta as porcentagens de erros e de relatos correspondentes de erros para todas as participantes do estudo em função das condições experimentais. Pode-se observar que as crianças apresentaram relatos não correspondentes de erros frequentes ao longo do estudo, os quais variaram em função das condições experimentais.

Figura 1. Porcentagens de erros e de relatos correspondentes de erros ao longo das Condições Experimentais



Nota. Porcentagens de erros (E) e de relatos correspondentes de erros (RCE) em todas as condições experimentais Linha de Base I (LB I), Reforço de Verbalização de Acerto I e II (RVA I e RVA II), Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Geral I e II (RVA RG I e RVA RG II), Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Específica I e II (RVA RE I e RVA RE II), Treino de Correspondência I e II (TC I e TC II), e Linha de Base II (LB II) para todas as participantes.

Com base na Figura 1, é possível observar que P1 e P2 iniciaram o estudo em LB I sem emitir relatos correspondentes de erros. Ao passo que P3, nessa mesma fase, apresentou 100% de relatos correspondentes de erros. A primeira sessão em RVA foi acompanhada de um aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erro para P1 e P2, chegando a 100% para P1, aumento para P2 e queda para P3. Para P2 e P3, é possível observar uma queda na correspondência dos relatos de erros em RVA II, permanecendo em zero até o início do treino de correspondência. P1, por sua vez, apresentou 100% de correspondência em RVA I e RVA II, entretanto, apresentou uma queda em RVA RG I,

chegando à zero. P1 voltou a apresentar um aumento nas porcentagens de relatos correspondentes de erro em RVA RG II (33,3%) e em RVA RE I (25%), chegando novamente à zero em RVA RE II.

Com o início dos treinos de correspondência, P1 foi a única participante a apresentar apenas relatos correspondentes de erros, porém, no retorno à linha de base, seus relatos correspondentes de erro chegaram à zero novamente. P2 e P3 apresentaram aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erro nos treinos de correspondência, ainda que, para P3, esse aumento somente tenha ocorrido em TC II. Todavia, nenhuma dessas duas participantes parou de apresentar relatos distorcidos de erros. P1 apresentou queda na porcentagem de relatos correspondentes de erros no retorno à linha de base, chegando à zero. Já P2 e P3 mantiveram a mesma porcentagem de relatos não correspondentes de erros da condição anterior (33,3% e 50% respectivamente).

Discussão

O presente estudo investigou o efeito de reforçamento de relatos e de diferentes tipos de regras, geral e específica, sobre a correspondência verbal no autorrelato de desempenho em crianças típicas e, se o treino de correspondência é eficaz no estabelecimento e na manutenção de relatos correspondentes. A partir da análise dos dados obtidos, destaca-se que crianças típicas tendem a relatar de forma correspondente os acertos e inaccuradamente os erros. O alto índice de relatos correspondentes de acertos dos participantes P1, P2 e P3 corrobora os resultados encontrados em Brino e de Rose (2006), Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Cortez et al. (2017), Domeniconi et al. (2014), Muniz (2016), Oliveira et al. (2016), Plácido et al. (2018).

Assim como no estudo de Oliveira et al. (2016), em que uma participante apresentou um relato não correspondente de acerto, a participante P3 apresentou distorção no relato de acerto durante a Fase de Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Geral II (RVA RG II), contrapondo-se com os estudos de Muniz (2016) e Cortez et al. (2017), em que todos os participantes apresentaram correspondência total de relatos de acerto. Brino e de Rose (2006) também reportaram relatos não correspondentes de acerto para três participantes em variadas condições experimentais. Já Plácido et al. (2018) observou distorções de relatos de acerto para somente um participante em diversas fases.

Como sugerem Brino e de Rose (2006), crianças tendem a relatar acertos de modo acurado, uma vez que acertos e relatos de acertos são frequentemente seguidos de congratulações e, raramente de críticas ou repreensões. As congratulações podem exercer a função de reforço positivo para relatos de acertos acurados ou não, o que favoreceria a sua emissão em detrimento de relatos de erros, os quais tendem a preceder críticas.

De acordo com Medeiros (2013) e Medeiros e Córdova (2016), quando respostas verbais de topografias específicas são reforçadas, mesmo que não correspondam aos estímulos antecedentes que as precedem, é provável que tenham um aumento de frequência em circunstâncias similares. O mesmo ocorreria em caso de punições para relatos de topografias específicas, conforme observado empiricamente por Sanabio-Heck e Abreu-Rodrigues (2002) e Gomes et al. (2018). Sendo assim, caso na presença da pergunta “Você acertou?”, a resposta “sim” é reforçada com “muito bem” e a resposta “não” é punida “você precisa se esforçar mais”, é provável que a pergunta em si adquira controle sobre a topografia da resposta enfraquecendo o controle por ter acertado ou não.

Teoricamente, com base na classificação dos operantes verbais proposta por Skinner (1957), as respostas “sim” ou “não” sobre o controle de ter acertado uma tentativa ou não se constituiriam em tatos, uma vez que a topografia da resposta estaria sob controle de propriedades de estímulos antecedente não verbais. Porém, quando a pergunta “você acertou” passa a controlar a resposta “sim”, há uma ruptura do controle pelo estímulo antecedente não verbal em função da consequência contingente às topografias específicas na presença da pergunta. Nesse caso, a resposta “sim” seria o que Medeiros (2013) denomina tato distorcido de controle intraverbal. A mesma análise vale para relatos de ter brincado ou não nos estudos de Ribeiro (1989) e Gomes et al. (2018).

De acordo com Brino e de Rose (2006), portanto, o histórico de punição para relatos de erros seria responsável pela ausência de correspondência dos relatos de erros e a presença de correspondência nos relatos de acertos, o que foi corroborado pelos estudos de Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Domeniconi et al. (2014), Cortez et al. (2017), Oliveira et al. (2016) e Plácido et al. (2018). O mesmo foi corroborado no presente estudo, no qual foi observada alta frequência de distorções nos relatos de erros para todas as participantes ao longo das condições experimentais. P1 e P2 já o fizeram na primeira linha de base.

Por outro lado, parece que as distorções de relatos de erros também são condicionadas a outros fatores, como observado em Muniz (2016), no qual não houve distorções nos relatos de erros na linha de base, nem nas condições de reforçamento do relato de acertos. Parece que a possibilidade de conferência dos relatos é um fator relevante. No estudo de Muniz (2016), as operações matemáticas eram realizadas no papel. Em outras palavras, havia um registro

palpável do “fazer” da criança, ao passo que, nas tarefas no computador, para o participante, não havia esse registro palpável. Em outras palavras, a resposta que o participante havia dado à questão no MTS do presente estudo desaparecia quanto era apresentada a tela de relato. O mesmo acontecia nos estudos cuja resposta era oral, como em Cortez et al. (2014). Em seu estudo, Cortez et al. (2014) comparam a correspondência dos relatos de erros em diversas tarefas, dentre elas, resolver operações matemáticas e observaram distorções dos relatos de erros em linha de base. Como no presente estudo, o procedimento do estudo de Cortez et al. (2014) era aplicado de forma computadorizada.

Como Cortez et al. (2014), o estudo de Iamada e Medeiros (2022) também avaliou a correspondência do relato de desempenho em operações matemáticas em situação computadorizada, porém manipulou a presença e a ausência de um contexto competitivo e as respostas eram dadas em questões de múltipla escolha. No estudo de Iamada e Medeiros (2022), foram observados relatos distorcidos de erros por um dos três participantes do estudo. Esse conjunto de resultados permite supor que os registros escritos no estudo de Muniz (2016) tenham contribuído para a acurácia dos relatos de erros em linha de base, provavelmente pela possibilidade de uma checagem posterior e apresentação de consequências diferenciais para relatos acurados ou não. A probabilidade de checagem dos relatos mostrou ser uma variável relevante na correspondência verbal nos estudos de Medeiros et al. (2013) e Medeiros et al. (2021), nos quais utilizou-se um jogo de cartas como tarefa experimental.

Foi possível observar um aumento da frequência de relatos correspondentes de erro da Fase de Reforço de Verbalização de Acerto I (RVA I) para as participantes P1 e P2, sendo que P1 apresentou 100% de correspondência em seu relato de erro tanto na Fase I, quanto na Fase II. Os mesmos resultados foram observados em Plácido et al. (2018), em que dois participantes apresentaram um aumento no índice de correspondência com a introdução de consequências diferenciais para relatos de acertos.

Com a introdução da regra geral, P2 e P3 não apresentaram relatos correspondentes de erro. Já a participante P1, na Fase de Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Geral I (RVA RG I) apresentou 0% de resposta correspondente ao erro e na Fase II (RVA RG II) relatou de modo correspondente apenas um dos três erros. Também em Plácido et al. (2018), dois dos três participantes distorceram todos os seus relatos de erro após a introdução da regra geral. Já em Muniz (2016) a introdução da regra geral somente foi acompanhada da emissão de relatos inaccurados de erros em dois dos seis participantes, com uma frequência menor que o presente estudo e em Plácido et al. (2018).

A introdução das regras só parece ter sido relevante para a redução da correspondência em P1. As demais participantes já chegaram na condição de regra geral (RVA RG) com 0% de correspondência no relato de erros, o que se manteve até a introdução do treino de correspondência. Diferentemente do estudo de Muniz (2016), a introdução da regra específica não foi necessária para a emissão de relatos não correspondentes de erros no presente estudo e no de Plácido et al. (2018). Novamente, os registros escritos da tarefa experimental realizados no estudo de Muniz (2016) parecem explicar essa diferença quando comparados aos resultados dos outros dois estudos, uma vez que a regra específica poderia funcionar como uma autorização para relatos distorcidos (“Mesmo que você erre, você pode me dizer que acertou para ganhar uma estrela”). Essas instruções podem ter sinalizado que relatos inaccurados de erros não seriam punidos, nesse sentido, o registro palpável do fazer em Muniz (2016) se tornava irrelevante.

Após as condições de Reforço de Verbalização de Acerto com Regra Específica e Geral (RVA RE e RVA RG), em que todas as participantes apresentaram distorções em seus relatos de erros, na Fase de Treino de Correspondência I e II (TC I e II), foi possível observar que houve um aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros em relação às condições anteriores para todas as participantes. A participante P1 voltou a relatar, de forma correspondente, todos os seus erros. Já as participantes P2 e P3 apresentaram tanto relatos correspondentes de erro, como também apresentaram relatos não correspondentes de erro, tal como ocorreu em Plácido et al. (2018), em que dois participantes mantiveram distorções em seus relatos de erro.

O fato de duas participantes não terem atingido 100% de relatos correspondentes de erro, assim como os de Plácido et al. (2018) não corroboram os resultados obtidos nos estudos de Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Cortez et al. (2017) e Domeniconi et al. (2014), uma vez que, nesses estudos, todos os participantes atingiram 100% de relatos correspondentes de erros durante os treinos de correspondência. No presente estudo e no de Plácido et al. (2018), não foi requerido que os participantes atingissem 100% de relatos correspondentes de acertos para encerrar o treino de correspondência. O critério de 100% de relatos correspondentes foi requerido nos demais estudos de correspondência de relatos de desempenho.

Dois participantes do estudo de Ribeiro (1989) só passaram a relatar terem brincado com 100% de correspondência após a terceira sessão da condição de reforço de correspondência. Já o estudo de Gomes et al. (2018) que replicou o experimento de Ribeiro (1989), utilizando punição negativa para relatos de não brincar, precisou utilizar instruções adicionais aos treinos de correspondência para restabelecer a correspondência dos relatos. Esses dados

sugerem que o aumento na correspondência com o início de treinos de correspondência é gradual e ocorre em ritmos variados para os diferentes participantes.

A extensão dos treinos de correspondência do presente estudo também pode ter sido responsável pela baixa porcentagem de relatos correspondentes de erros no retorno à linha de base. Observa-se que, em LB II, as participantes P2 e P3 mantiveram a mesma porcentagem de relatos correspondentes de erros da condição anterior, porém, em porcentagens aquém daquelas obtidas nos estudos de Cortez et al. (2013), Cortez et al. (2014), Cortez et al. (2017) e Domeniconi et al. (2014). Além disso, P1, no retorno à linha de base, apresentou queda na correspondência dos relatos de erro para 0%. Já no estudo de Plácido et al. (2018), todos os participantes, sem exceção, apresentaram 0% de relatos correspondentes de erro no retorno à linha de base.

Aparentemente, a pequena duração dos treinos de correspondência no presente estudo e em Plácido et al. (2018) podem ser responsáveis por esses resultados. É provável, portanto, que se os treinos de correspondência fossem estendidos ou se estipulasse um critério para o seu encerramento, todos os participantes passassem a relatar erros com 100% de acurácia no treino de correspondência. Além disso, provavelmente seriam observadas porcentagens mais altas de relatos correspondentes de erros no retorno à linha de base. O presente trabalho e o estudo de Plácido et al. (2018) poderiam ser replicados com treinos de correspondência mais longos ou que possuísem um critério para encerramento, como os demais estudos de correspondência de relatos de desempenho.

De acordo com os resultados obtidos, é possível constatar que o presente estudo replicou parcialmente os resultados do estudo de Plácido et al. (2018), tendo em vista que, assim como em seu estudo com indivíduos autistas, duas das três participantes do presente estudo também iniciaram o experimento distorcendo os relatos de erro na Linha de Base I (LB I). Outro aspecto similar foi em relação à introdução de regras gerais e específicas, em que foi observada uma diminuição de relatos correspondentes de erro a partir da regra geral para parte das participantes. Entretanto, no estudo de Plácido et al. (2018), o treino de correspondência não se mostrou eficaz para estabelecer e manter relatos correspondentes de erro, quando comparado ao presente estudo, em que o treino de correspondência resultou em aumento nas porcentagens de relatos correspondentes de erro.

Ao se comparar o presente estudo realizado com crianças típicas com o de Plácido et al. (2018), pode-se concluir que a tendência foi a de generalidade dos resultados para as duas populações. A única diferença diz respeito a uma maior eficácia do treino de correspondência no presente estudo em relação ao de Plácido et al. (2018). Talvez a regra específica tenha exercido mais controle sobre o comportamento dos participantes autistas do que das participantes típicas, sobrepondo o efeito das contingências do treino de correspondência. Como os reforçadores utilizados nos dois estudos não eram trocados por reforçadores tangíveis, pode-se supor que a magnitude dos reforçadores utilizadas foi baixa. Desse modo, a regra específica pode ter exercido mais controle sobre o comportamento das participantes do que as contingências presentes no treino de correspondência, o que se constituiria em uma insensibilidade às mudanças nas contingências (Albuquerque & Paracampo, 2010). O presente trabalho e o de Plácido et al. (2018) poderiam ser replicados com o uso de reforçadores tangíveis, verificando-se se os efeitos observados se manteriam.

Em relação à presença da experimentadora em sala, é possível assumir que esta variável não demonstrou afetar os resultados no presente estudo, assim como em Ramos et al. (2015), em contraposição aos estudos de Ribeiro (1989), Gomes et al. (2018) e Brino e de Rose (2006). Esta assunção deve-se, possivelmente, ao fato de que, diferencialmente aos estudos prévios, a pesquisadora deu as instruções das tarefas e somente permaneceu em sala para que possíveis dúvidas fossem retiradas, o que não foi necessário ao longo do experimento. Já no estudo de Brino e de Rose (2006), havia uma condição específica para avaliar a presença do experimentador na correspondência, em que se observou que a ausência resultou na diminuição de relatos correspondentes e a presença do mesmo, em aumento de relatos correspondentes. Este fato pode ser explicado de modo que o comportamento verbal dos participantes estava sob controle de possíveis consequências produzidas por uma situação aversiva, estabelecida em função do provável histórico de punição de erros, ou seja, comportamento de esquiva.

Outra divergência apontada é que nas Fases de reforço do presente estudo, os relatos correspondentes das participantes eram seguidos de estrelas douradas (reforçadores não tangíveis) programadas pelo computador e não pelo uso de reforçadores verbais. No caso do estudo de Ribeiro (1989) e de Gomes et al. (2018), o reforço mediante a verbalização era fornecido pelo experimentador em salas específicas de relato, por meio de fichas (reforçadores tangíveis). Assim, como também, no experimento de Gomes et al. (2018), os relatos não correspondentes eram punidos pelo pesquisador, que resultavam em perdas de fichas (reforçadores tangíveis). Outra divergência apontada está na introdução das regras. Enquanto na presente pesquisa eram apresentadas de forma escrita nos slides, em Ribeiro (1989) e em Gomes et al. (2018), as instruções e regras eram verbalizadas pelos pesquisadores. Desse modo, assume-se

que a presença da experimentadora não afetou os resultados no estudo, assim como em Ramos et al. (2015), que concluiu que o seguimento de instrução inacurada não foi afetada pela presença ou ausência do experimentador, mas sim pelo reforço diferencial apresentado na tarefa mediante o relato do participante.

O presente estudo contribuiu para a área ao verificar o efeito de consequências aos relatos verbais sobre a acurácia dos relatos de erros e ao replicar parcialmente resultados de indivíduos autistas expostos ao mesmo procedimento. Os resultados do presente trabalho, em comparação aos de Muniz (2016) sugerem o possível efeito do registro palpável do fazer. Novas questões foram suscitadas nesse trabalho, como a importância de uso de treinos de correspondência mais longos ou com critérios de encerramento para o restabelecimento e manutenção da correspondência dos relatos de erros, uso de reforçadores tangíveis, assim como também a utilização de uma linha de base múltipla.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses relativos à publicação deste artigo.

Contribuição de cada autor

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue: M. M. L. Bisi e C. A. Medeiros contribuíram para a concepção do artigo e foram responsáveis pela redação final, C. A. Medeiros foi responsável pela formulação do design metodológico, N. M. L. Bisi fez a coleta de dados.

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons 4.0 BY-NC.



Referências

- Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2010). Análise do controle por regras. *Psicologia USP*, 21(2), 253-273. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200004>
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/Não-verbal: Pesquisa Básica e Aplicação na Clínica. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artmed.
- Brino, A. L. F. & de Rose, J. C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(1), 67-77. <https://doi.org/10.18542/rebac.v2i1.803>
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed.) (Trad. D. G. Souza). Porto Alegre: Artmed. (Obra originalmente publicada em 1998).
- Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Miguel, C. (2014). The role of correspondence training on children's self-report accuracy across tasks. *The Psychological Record*, 64, 393-402. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>
- Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Montagnoli, T. A. S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamental*, 21, 139-157.
- Cortez, M. D., Miguel, C.F., & de Rose, J.C (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamental*, 25(4), 511-527.
- Domeniconi, C., de Rose, J. C., & Perez, W. F. (2014). Effects of correspondence training on self-reports of errors during a reading task. *The Psychological Record*, 64(3), 381-391. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0009-z>
- Ferreira, J. V. (2009). *Correspondência fazer-dizer em crianças na resolução de operações matemáticas*. (Monografia), Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, DF.
- Gomes, C. T., Kawakami, D. T., Pereira, M. E. M., & Fidalgo, A. P. (2018). Efeitos da apresentação e retirada de reforçadores sobre a correspondência verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3425. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3425>
- lamada, L. & Medeiros, C. A. (2022). Efeito do contexto competitivo no relato de desempenho de tarefas acadêmicas em crianças. *Acta Comportamental*, 30(1), 121-137.

- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: Suggestions for a revival. *The Behavior Analyst, 25*, 57-73. <https://doi.org/10.1007/BF03392045>
- Medeiros, C. A. (2013). Mentiras, indiretas, desculpas e racionalizações: manipulações e imprecisões do comportamento verbal. In C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa, & M. F. Benvenuti. *Comportamento em foco*, vol. 2 (pp. 157-170). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC.
- Medeiros, C. A., & Córdova, L. F. (2016). A função do mentir em crianças: O controle operante na correspondência verbal. In P. G. Soares, J. H. de Almeida, & C. R. X. Cançado (Eds.). (2016). *Experimentos clássicos em Análise do Comportamento: Análise Experimental do Comportamento* (pp. 222-238). Brasília: Instituto Walden4.
- Medeiros, C. A., Canto, A. C., & Demoly, P. M. (2021). Efeito da Probabilidade de Checagem na Correspondência Verbal em um Jogo de Cartas. *Acta Comportamental, 29*(2), 119-137
- Medeiros, C. A., Oliveira, J. A., & Silva, C. O. (2013). Correspondência verbal em situação lúdica: Efeito da probabilidade de checagem. *Revista Fragmentos de Cultura, 23*, 563-578. <http://doi.org/10.18224/frag.v23i4.2987>
- Muniz, C. C. (2016). *Correspondência fazer-dizer em crianças e adultos com e sem histórico de fracasso escolar*. (Monografia). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, DF.
- Oliveira, M., Cortez, M., & de Rose, J. (2016). Efeitos do contexto de grupo no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 7*, 70-85. <https://doi.org/10.18761/pac.2015.026>
- Pergher, N. K. & Sadi, H. M. (2003). Verdade e mentira sob o ponto de vista da análise do comportamento. Em Sadi, H. M. & Castro, N. M. S. M. (Orgs.), *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*, vol. 3 (pp. 145-162). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Plácido, T. T., Medeiros, C. A., & Cruz, G. G. (2018). O efeito de instruções na correspondência verbal em autistas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 20*(3), 24-39. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i3.1212>
- Ramos, M. N., Costa, C. E., Benvenuti, M. F., & Andrade, C. C. F. (2015). Efeito de regras inacuradas e monitoramento sobre desempenhos em programas de reforços. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(4), 813-822. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528420>
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*, 361-367. <https://doi.org/10.1901/jeab.1989.51-361>
- Sanabio-Heck, E. T., & Abreu-Rodrigues, J. (2002). Efeitos de contingências de punição sobre os desempenhos verbal e não verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*, 161-172. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000200006>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974/2000). *Sobre o Behaviorismo* (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974)

Submetido em: 07/01/2022

Aceito em: 15/06/2023