

EXPLICAÇÕES COMPORTAMENTAIS DA CORRESPONDÊNCIA DIZER-FAZER  
BEHAVIORAL ACCOUNTS OF SAY-DO CORRESPONDENCE

WILLIAM F. PEREZ

PARADIGMA – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO, BRASIL  
INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SOBRE COMPORTAMENTO, COGNIÇÃO E ENSINO, BRASIL

**RESUMO**

O presente estudo teve por objetivo apresentar as principais explicações presentes na literatura analítico-comportamental acerca da correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal. A correspondência pode ser definida, genericamente, como um rótulo que descreve uma relação específica entre duas classes de respostas que ocorrem em momentos diferentes. Destaca-se, ainda, que tal “relação específica” tem um caráter arbitrário, dependente das convenções que governam a interação falante-ouvinte. Foram apresentadas sete diferentes explicações comportamentais para o mesmo fenômeno. Ao longo dos estudos apresentados, a correspondência foi considerada como (1) um processo de autorregulação; (2) uma cadeia de comportamentos; (3) um caso de comportamento governado por regras; (4) uma discriminação condicional; (5) um caso de equivalência de estímulos; ou como uma (6) classe de respostas generalizada; por fim, foram apresentados estudos que utilizaram (7) as categorias skinnerianas de tato e mando na análise funcional do relato verbal. Discute-se a necessidade de experimentos que avaliem o escopo de cada uma das explicações comportamentais encontradas à luz de novos dados experimentais.

*Palavras-chave:* correspondência, dizer-fazer, comportamento verbal, comportamento não-verbal, revisão conceitual

**ABSTRACT**

The present study investigated the ways in which the behavior-analytical literature accounts for correspondence between verbal and nonverbal behavior. The term “correspondence” can be generically defined as a label that describes a specific relation between two response classes that are separated in time. Such a “specific relation” is arbitrary and depends on the conventions that govern the speaker-listener interaction. We present seven different behavioral accounts of this correspondence. This phenomenon has been referred to as (1) a self-regulatory process, (2) a behavioral chain, (3) a case of rule-governed behavior, (4) conditional discrimination, (5) an equivalence relation, and (6) a generalized response class. We present studies that applied the Skinnerian categories of tact and mand in the functional analysis of verbal reports. We discuss the need for further studies that evaluate the scope of each behavioral account of correspondence.

*Keywords:* correspondence, say-do, verbal behavior, nonverbal behavior, conceptual review.

---

O presente artigo foi produto de uma disciplina de pós-graduação, realizada durante o período do doutoramento. Agradeço aos comentários da Profa. Martha Hübner, docente da disciplina, bem como do colega de sala Peter Endemann, que contribuíram para as primeiras versões desse manuscrito. O autor é membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, com apoio do CNPq (Processo No. 465686/2014-1) e da FAPESP (Processo 2014/50909-8). Correspondência referente a este artigo deve ser enviada para will.f.perez@gmail.com

A correspondência entre o que um indivíduo “diz” e aquilo que ele “faz” é tema de importância primeira para todas as áreas das ciências que têm o comportamento humano como centro ou influenciando seu objeto de estudo (Filosofia, Direito, Política etc.). No caso da Psicologia, em especial, o tema é importante em diversos âmbitos, por exemplo, na autorregulação verbal e no aprendizado da emissão de relatos acurados, em processos relacionados a psicopatologias e, também, em procedimentos clínicos em psicoterapia, relacionados com autoinstrução, adesão ao tratamento e algumas formas de autocontrole (Israel, 1978; Herruzo & Luciano, 1994). Além disso, todas as fontes de dados em Psicologia baseadas no relato verbal de clientes ou participantes de pesquisa (entrevistas, testes e escalas) devem passar por um exame cuidadoso das variáveis controladoras do comportamento verbal e da correspondência entre o que é prometido ou relatado e o que de fato será ou foi feito (e.g., de Rose, 1997).

Na Análise do Comportamento, o tema da correspondência apareceu pela primeira vez em um estudo somente ao final da década de 60 (Risley & Hart, 1968). Desde então, embora seja possível encontrar regularidade nos dados produzidos e direções importantes para pesquisas futuras (e.g., Herruzo & Luciano, 1994; Lloyd, 2002), a diversidade de explicações fornecidas para o fenômeno e os problemas conceituais decorrentes dessas explicações estão longe de ser solucionados. Isso pode ter se dado pelo fato de que, embora existam revisões que sistematizam os principais procedimentos e resultados (Paniagua, 1990; Wechsler & do Amaral, 2009a, 2009b), pouco pode ser encontrado com relação à sistematização das proposições conceituais oferecidas pelos autores para responder à pergunta: como o dizer e o fazer se relacionam? (cf. Beckert, 2005)

O presente estudo pretende sistematizar as principais abordagens conceituais no tratamento do tema da correspondência entre comportamento verbal e não-verbal no âmbito da Análise do Comportamento.

### **O que é correspondência entre comportamento verbal e não-verbal?**

*Correspondência* pode ser definida genericamente como um rótulo que descreve uma relação específica entre duas classes de respostas que ocorrem em momentos diferentes (Lattal & Doepke, 2001). Tais classes de respostas podem se distinguir em relação à especificidade das consequências que as mantêm. Quando uma das classes de respostas é mantida por consequências que são mediadas por membros de uma mesma comunidade verbal (Skinner, 1957; para refinamentos na definição, ver Passos, 2007), tem-se o caso de uma classe de respostas verbais. Nos casos em que as respostas afetam diretamente (mecanicamente) o ambiente, tem-se uma classe de respostas não-verbais (Skinner, 1957). A relação entre o que os indivíduos dizem que irão fazer e aquilo que eles fazem ou entre o que fizeram e o modo como relatam seus feitos, é definida na literatura como uma relação de *correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal*, ou como *correspondência entre “dizer” e “fazer”* (Paniagua & Baer, 1982).

Mas como definir se a um comportamento verbal corresponde algum comportamento não-verbal? Quais são os critérios que circunscrevem uma relação de correspondência entre o que se diz e o que se faz? A relação de correspondência é definida sempre com base na descrição verbal de um comportamento cuja ocorrência se dá antes ou depois de sua descrição. No entanto, um mesmo comportamento não-verbal pode ser descrito ou relatado de diversas maneiras. Assim, na medida em que os relatos verbais acerca de um dado comportamento não-verbal podem variar, a acurácia do comportamento verbal é sempre avaliada por um ouvinte cujos critérios de reforçamento são modulados pelas práticas verbais nas quais está inserido (Endemann & Tourinho, 2007; Lloyd, 2002; Matthews, Shimoff, & Catania, 1987). Assim, relação de correspondência é sempre *arbitrária* ou *convencionada* (ver Passos, 2007). Nos casos em que se relata verbalmente um comportamento que já foi emitido, a correspondência pode depender da complexidade das variáveis controladoras do relato. O relato verbal “estou ansioso” pode ser correspondente quando emitido em uma conversa cotidiana. No entanto, em um contexto clínico, o terapeuta pode considerá-lo inaccurado e pode exigir que seu cliente descreva o contexto no qual se sentiu ansioso, quão ansioso estava em relação a outras situações etc. Nos casos em que se relata uma disposição a fazer algo ou quando uma promessa é proferida, a correspondência deve depender do cumprimento do que foi prometido. Quando alguma parte ou a totalidade do comportamento descrito na promessa não é emitido, a correspondência fica comprometida; tal situação é “aversiva para o ouvinte” (Lloyd, 2002, p. 57) e pode acarretar consequências aversivas para o falante que realizou a promessa - por exemplo, quando alguma cláusula de um contrato assinado por um prestador de serviços não é atendida. Nesse caso, ainda, ouvintes com diferentes histórias de treino podem ter diferentes critérios de reforçamento em relação à correspondência entre o serviço prestado e a descrição do contrato. É provável que a maioria dos consumidores não responda sob controle das descrições dos serviços contratados. No entanto, no caso de um advogado especialista em contratos, a correspondência entre a cláusula que descreve o serviço a ser prestado e o comportamento daquele que presta o serviço dependeria de um conjunto de variáveis de controle mais sofisticado, se comparado ao consumidor comum. Lloyd (2002) afirma que “a correspondência é valorizada pelo ouvinte” (p. 57). Dessa forma, tendo por base a correspondência, os membros da comunidade verbal podem ser descritos como confiáveis, fiéis, e seus relatos como verdadeiros, fidedignos etc.

A seguir, serão apresentadas algumas formas de descrever ou explicar a correspondência dizer-fazer. Afinal: como o dizer se relaciona com o fazer e vice-versa?

### **Correspondência como autorregulação verbal**

Ao avaliar os primeiros estudos analítico-comportamentais sobre correspondência, é possível verificar em suas referências a influência de pesquisas

comprometidas com uma perspectiva cognitivista e desenvolvimentista (e.g., Birch, 1966; Meichenbaum & Goodman, 1969), especialmente influenciadas pelos trabalhos de Luria (1961).

De acordo com Paniagua e Baer (1988), o conceito de “autorregulação” apresentado por Luria (1961) propõe que o comportamento verbal é parte de um processo mental e que os processos mentais só podem controlar as respostas motoras à medida em que alguns sistemas de orientação reflexa, *feedback* aferencial e ligações neurológicas são desenvolvidos com a maturação do organismo. Tal maturação ocorreria em uma sequência de desenvolvimento uniforme, permitindo, ao fim, o desenvolvimento de uma “função reguladora da fala”, que tornaria a criança capaz de se autorregular verbalmente, por meio da internalização da fala do adulto.

Apesar de a teoria de Luria (1961) ter sido questionada em seu caráter desenvolvimentista (e.g., Bem, 1967) e embora os próprios pesquisadores do desenvolvimento tenham encontrado dados que contrariam algumas suposições importantes de sua teoria (e.g., Jarvis, 1968; Miller, Shelton, & Flavell, 1970), o pressuposto de que o comportamento verbal “regula” – influencia ou ocasiona – o comportamento não-verbal prevaleceu e aparece claramente em alguns dos primeiros trabalhos analítico-comportamentais sobre o tema da correspondência (Lovaas, 1961, 1964; O’Leary, 1968; Sherman, 1964). Israel e O’Leary (1973) submeteram crianças a uma situação de brincadeira livre. Em alguns casos, as crianças eram indagadas acerca de qual brinquedo elas utilizariam durante o período no qual uma diversidade de brinquedos seria colocada a seu dispor (sequência dizer-fazer). Em outros, depois do período de brincadeira, as crianças deveriam dizer ao experimentador com qual brinquedo elas haviam brincado (sequência fazer-dizer). Um aumento na frequência de relatos correspondentes ocorreu quando a apresentação do estímulo reforçador era contingente à emissão de ambos os comportamentos, especialmente no caso da sequência dizer-fazer. As diferenças encontradas a depender da sequência de comportamentos reforçada foram discutidas nos termos da suposição de que a emissão de um dado comportamento verbal pode dirigir ou regular a apresentação do comportamento não-verbal correspondente. Segundo os autores:

Como sugerido por Luria (1961), durante o período de três a cinco anos de idade a fala começa a ter uma função reguladora. Na sequência dizer-fazer, encorajar a criança a verbalizar antes de fazer deve facilitar o uso dessa função reguladora da linguagem, que é ainda nova (Israel & O’Leary, 1973, p. 576).

Paniagua e Baer (1982, 1988), no entanto, apresentaram uma análise que permite explicar as diferenças encontradas lançando mão, única e exclusivamente, de uma análise das contingências de reforçamento em vigor e dos procedimentos utilizados (ver adiante “correspondência como uma cadeia de

comportamentos”). De acordo com Paniagua e Baer (1988), uma explicação com base no comportamento operante não pode ser baseada na suposta ocorrência de atividades mentais. Além disso, as diferenças nos resultados observadas ao longo dos estudos envolvendo diferentes experimentos podem ser explicadas mais parcimoniosamente recorrendo a uma análise cuidadosa das contingências programadas para cada procedimento aplicado. Ainda, do ponto de vista metodológico, todos os estudos operantes acerca da correspondência fazem uso de um procedimento de treino para essa relação (treino de correspondência). Se a suposição de Luria for de fato legítima, esses procedimentos poderiam ser considerados inúteis, já que a correspondência dependeria de outros processos que determinam a regulação verbal do comportamento não-verbal, e não do arranjo de contingências de reforçamento para que a correspondência entre as duas classes de respostas seja ensinada.

A análise apresentada por Israel (1978) permite averiguar a extensão da influência dos pressupostos da autorregulação nas pesquisas sobre correspondência. De acordo com Israel, as primeiras pesquisas realizadas na área tinham como ponto de partida a suposição de uma relação funcional entre o comportamento verbal e o não-verbal. Dessa forma, os pesquisadores realizavam suas manipulações no sentido de reforçar a ocorrência de dadas respostas verbais (Brodsky, 1967; Lovaas, 1961, 1964; Sherman, 1964) ou utilizavam procedimentos para “encorajar” (*prompts*) os participantes a utilizar o seu próprio comportamento verbal (Bem, 1967; Birch, 1966; Meichenbaum & Goodman, 1969) como forma de promover um aumento na frequência do comportamento não-verbal correspondente. De acordo com Israel (1978), nesses estudos, as questões do desenvolvimento de uma correspondência funcional entre comportamento verbal e não-verbal nos casos em que tal correspondência era inexistente, e da indagação de como a correspondência poderia ser aprendida e mantida, simplesmente não eram discutidas.

O conceito de “autorregulação”, nos termos apresentados por Luria, foi abandonado quando a correspondência deixou de ser pressuposta e passou a ser estudada como produto de uma história de reforçamento (Risley & Hart, 1968). De acordo com Herruzo e Luciano (1994), esse processo teve início com o trabalho de Brodsky (1967), que apresentou dados que colocaram em crise a pressuposição de uma relação direta e imediata entre comportamento verbal e não-verbal. Em seu estudo, ao reforçar promessas de emissão de comportamento por uma participante com desenvolvimento atípico, Brodsky não observou o aumento da frequência do comportamento não-verbal correspondente àquele prometido. Assim, seus resultados contrariam a hipótese de que o comportamento não-verbal aumentaria com o reforçamento do comportamento verbal correspondente em uma sequência dizer-fazer. A partir de então, a busca pelas variáveis das quais a correspondência dizer-fazer é função foi progressivamente influenciada pela noção de que tal relação é produto de aprendizagem. Além disso, outras variáveis passaram a ser consideradas, tais como as dicas

verbais fornecidas pelo experimentador e a consequência programada para o comportamento dos participantes (Roger-Warren & Baer, 1976). Assim, progressivamente, os pesquisadores se deram conta de que as variáveis controladoras da correspondência não eram claras. Como apontado por Stokes, Osnes e Guevremont (1987), nos casos em que uma resposta verbal é seguida de uma outra não-verbal que lhe corresponde, existe a possibilidade de que as duas classes de respostas covariem sistematicamente, sendo ambas ocasionadas por uma terceira variável. Por exemplo, o reforço programado pode aumentar a frequência de ocorrência de ambas as classes sem que nenhum tipo de regulação verbal ocorra (Roger-Warren & Baer, 1976). Existe a possibilidade, ainda, de que essas duas classes de respostas não estejam funcionalmente relacionadas, ou seja, é possível que o dizer e o fazer ocorram em sequência, mas que sejam controlados por variáveis completamente distintas (Lloyd, 1994) – por exemplo, como será visto adiante, nos casos em que o relato verbal ocorre sob controle motivacional (mando).

Segundo Osnes, Guevremont e Stokes (1986), o aumento da frequência do comportamento verbal e do não-verbal, por meio do reforçamento diferencial programado para a ocorrência da verbalização e do comportamento correspondente, dispõe os pesquisadores a concluir que o treino de correspondência leva ao desenvolvimento da autorregulação verbal. Baer, Detrich e Weninger (1988) argumentaram, ainda, que, embora não haja provas de que a autorregulação é inexistente, não havia, até aquele momento, evidências que dessem suporte para concluir que o treino de correspondência era capaz de produzir o controle verbal do comportamento não-verbal.

### **Correspondência como uma cadeia de comportamentos**

Paniagua e Baer (1982) apresentaram evidências de que a correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal pode ser melhor compreendida como uma cadeia de comportamentos na qual o reforçamento pode ocorrer em diversos pontos dos elos que a compõem (seguir diferentes respostas da cadeia). De acordo com os autores, durante o treino de uma sequência dizer-fazer, uma série de comportamentos *intermediários* interpõe a verbalização da promessa e a ocorrência do comportamento prometido. Durante o treino de uma sequência fazer-dizer, uma série de comportamentos *precorrentes* compõe os elos da cadeia até a ocasião para relatar o comportamento emitido.

No primeiro experimento relatado por esses autores, oito crianças foram observadas em situações de brincadeira. Dentre as possíveis atividades disponíveis, foram selecionadas como comportamentos-alvo para o experimento aquelas nas quais as crianças menos se engajaram durante a linha de base. O procedimento foi dividido em cinco fases. Durante a primeira fase, de linha de base, após de um período de brincadeira as crianças eram solicitadas a relatar com quais brinquedos haviam brincado. Elogios e um brinquedo como presente foram utilizados como reforçadores, que eram apresentados de modo não contingente após o período da verbalização (ou

seja, o reforçamento não dependia de uma verbalização específica). Na segunda fase, apenas relatos correspondentes foram seguidos de reforçamento. Na terceira fase, antes do período de brincadeira, as crianças foram solicitadas a dizer (“prometer”) qual brinquedo iriam utilizar. Depois da verbalização, o experimentador apresentava o reforçador à criança (*reinforcement set up*) e dizia que, se ela fizesse uso do brinquedo prometido, poderia ter acesso ao reforçador após o período de brincadeira – e o reforçamento ocorria em acordo com essa regra. Na quarta fase, o reforçamento era apresentado contingente (e imediatamente após) às promessas realizadas, antes do início do período de brincadeira. Por fim, na quinta fase, os comportamentos intermediários emitidos após a promessa eram consequenciados com fichas que poderiam ser posteriormente trocadas pelo reforçador. Os comportamentos intermediários da cadeia dizer-fazer consistiam em pegar o elevador até a sala de brinquedos, se dirigir até os brinquedos, pegar o brinquedo referente ao comportamento-alvo e colocá-lo no chão para brincar, sequencialmente. A cada ficha fornecida contingente à emissão dos comportamentos intermediários, o experimentador descrevia o comportamento que a criança havia emitido. Ao final da cadeia, o experimentador trocava as fichas do participante pelo reforçador, que lhe era imediatamente apresentado, porém não poderia ser utilizado. O experimentador, então, dizia à criança que, após realizar a atividade prometida, ela poderia ter acesso ao reforçador trocado pelas fichas. A correspondência foi observada com maior frequência nas fases em que o reforçador foi contingente às promessas ou aos comportamentos intermediários (terceira e quinta fase, respectivamente). Esses resultados foram replicados no segundo e no terceiro experimentos, nos quais o efeito de diferentes ordens das fases foi avaliado.

Os autores concluíram que na correspondência entre comportamento verbal e não-verbal existe uma cadeia articulada de comportamentos em operação. De acordo com os resultados, a apresentação do reforçador em dois pontos da cadeia dizer-fazer, seja contingente à emissão da promessa ou aos comportamentos intermediários, pode gerar melhores resultados do que a apresentação e a utilização do reforçador contingentes à emissão do elo final da sequência. Essa análise permite explicar, por exemplo, por que Israel e O’Leary (1973) encontraram melhores resultados na sequência dizer-fazer do que na fazer-dizer, sem que seja necessário recorrer às explicações baseadas no pressuposto da autorregulação (Luria, 1961). Comparando os procedimentos utilizados nos dois estudos, é possível verificar que, assim como Paniagua e Baer (1982), Israel e O’Leary apresentavam reforçadores em dois pontos da cadeia durante a sequência dizer-fazer e somente em um ponto na sequência fazer-dizer (primeira fase de Paniagua & Baer, 1982). Assim, a maior frequência de correspondência observada na sequência dizer-fazer pode ser compreendida à luz da análise das contingências de reforçamento programadas, e não por meio pressupostos processos mentais ou desenvolvimentistas.

Por fim, Paniagua e Baer (1982) concluíram que a correspondência se refere a uma relação entre o que é dito e o que é feito. No entanto, se o que é feito pode ser decomposto e analisado em partes que se encadeiam e se essas partes podem vir a apresentar diferentes graus de correspondência, considerando a forma como são prometidas ou relatadas, a correspondência pode não ser uma relação unitária. Assim, a relação de correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal parte de um espectro de relações, na medida em que podem existir várias correspondências entre as partes do dizer e as partes do fazer. Diante dessa perspectiva, a relação de correspondência deixa de ter valores absolutos, tais como ocorrência e não ocorrência, e pode ser avaliada ao longo de um espectro de valores que, por sua vez, se relacionam às ocorrências de cada um dos elos da cadeia de comportamentos.

### **Correspondência como comportamento governado por regras**

Deacon e Konarsky (1987), por outro lado, apontam que o efeito do reforçamento pode ocorrer sobre ambos os comportamentos, tanto sobre o dizer quanto sobre o fazer e, por isso, qualquer especulação sobre uma função reguladora da linguagem, nos termos cognitivos-desenvolvimentistas, seria desnecessária. Tais autores propõem, ao discutir os seus resultados, a possibilidade de se abordar a correspondência como uma forma de regulação verbal por meio do conceito de comportamento governado por regras (Skinner, 1969).

No estudo de Deacon e Konarsky (1987), 18 participantes com desenvolvimento atípico foram submetidos a uma tarefa em um aparato experimental composto de sete chaves de resposta. Cada uma das chaves, se acionada, produzia consequências visuais e sonoras específicas, diferenciadas das demais chaves. Depois de serem familiarizados com o uso do aparato experimental, os participantes foram submetidos a um procedimento, que foi dividido em cinco fases. Na primeira fase, de linha de base, o participante era deixado na sala e solicitado a explorar o aparato como quisesse; o experimentador não ficava presente e não podia dar nenhuma instrução adicional com relação a como o participante deveria responder ao aparato. A emissão de 20 respostas no aparato era considerada uma tentativa. As tentativas eram separadas por um intervalo de um minuto. Ao término de 12 tentativas, a sessão era encerrada. Em nenhum momento o experimentador se encontrava na sala e, ao final da sessão, nenhuma consequência programada era apresentada. Na segunda fase, denominada Controle Verbal 1, as três respostas menos frequentes durante a linha de base foram selecionadas como comportamentos-alvo. Ao início de cada tentativa, o experimentador solicitava que o participante verbalizasse em qual chave ele iria emitir suas respostas. De modo a favorecer que o participante verbalizasse um dos três comportamentos-alvo selecionados, dicas verbais eram fornecidas de modo a instruí-lo a dizer qual resposta iria emitir. Na sequência, o experimentador apresentava um reforçador contingente à verbalização realizada e descrevia a contingência,

ênfatizando que o participante havia ganhado o reforçador por ter dito que iria emitir somente aquela resposta-alvo especificada. Ao longo das 12 tentativas, foi definido como critério que cada comportamento-alvo fosse verbalizado pelo participante por três vezes. Na terceira fase, chamada de Fase de Tratamento, um grupo de participantes foi submetido a um treino de correspondência dizer-fazer (Grupo Dizer-Fazer). Para esse grupo, o reforçador só era apresentado, ao final da tentativa, nos casos em que o comportamento-alvo havia sido verbalizado e emitido. Para o outro grupo, reforçadores eram liberados contingentes à emissão de um dos comportamentos-alvo selecionados randomicamente (Grupo Fazer). Os participantes do Grupo Fazer foram informados de que poderiam receber os reforçadores, mas que não seriam instruídos com relação à resposta que deveria ser emitida para obtê-los. Quando o comportamento-alvo programado para a tentativa era emitido, o experimentador fornecia o reforçador para o participante e descrevia que ele havia recebido o reforçador por ter emitido aquele dado comportamento-alvo. Na quarta fase, de Controle Verbal 2, as condições da segunda fase foram reapresentadas. Dois meses depois de realizada a quarta fase, uma sessão de follow-up da condição de controle verbal foi realizada. De modo geral, não foram observadas diferenças significativas entre os indivíduos do Grupo Dizer-Fazer e do Grupo Fazer ao longo das fases. Na Fase de Controle Verbal 1, o reforço da verbalização não foi suficiente para produzir correspondência. Na Fase de Tratamento, foi observado um aumento dos comportamentos-alvo selecionados, independentemente das manipulações realizadas para os grupos, ou seja, independentemente do reforçamento contingente à correspondência dizer-fazer ou somente ao fazer. Na fase de Controle Verbal 2 e no *follow-up*, os comportamentos-alvo observados em alta frequência na Fase de Tratamento se mantiveram estáveis.

De acordo com Deacon e Konarsky (1987), ao se interpretar o produto do treino de correspondência à luz do conceito de comportamento governado por regras, nenhuma diferença deveria ser observada entre os grupos que foram reforçados pela correspondência dizer-fazer ou só pelo fazer. Na medida em que uma regra é a descrição de uma contingência de reforço, tanto o seguimento de uma regra (Grupo Dizer-Fazer) quanto a modelagem do comportamento-alvo (Grupo Fazer) deveriam levar a um mesmo produto em termos topográficos, porém funcionalmente distintos em sua origem. No entanto, resta avaliar quais características do procedimento permitiriam aos autores inferir o controle por um estímulo antecedente verbal classificado como uma regra. De modo a sustentar a argumentação, Deacon e Konarsky apontaram que, durante o treino de correspondência, os experimentadores usualmente forneciam uma série de dicas verbais que não só descreviam o comportamento-alvo, mas também explicitavam a contingência em vigor. Dessa forma, o comportamento não-verbal pode ter ficado sob controle das instruções fornecidas pelo experimentador durante a emissão das dicas verbais. A verbalização do participante pode ter sido, em si, funcionalmente irrelevante para a

emissão do comportamento-alvo. Por outro lado, é possível a interpretação de que autorregras tenham sido formuladas à medida que as verbalizações eram realizadas.

Lloyd (2002), em uma revisão da área, cita dois outros estudos que deram continuidade à investigação da relação entre correspondência e comportamento governado por regras. Baer et al. (1988) e Weninger e Baer (1990) buscaram investigar as diferenças dos desempenhos resultantes de um treino de aquiescência (o seguimento de regras mantido por consequências socialmente mediadas) e de um treino de correspondência. Nesses estudos, os dois tipos de treino realizados não produziram diferenças na frequência de ocorrência do comportamento não-verbal escolhido como alvo. Resta pontuar, no entanto, que o fato de os grupos de aquiescência e de correspondência terem se comportado de modo similar não implica o fato de que tais respostas tenham sido controladas pelas mesmas contingências (Lloyd, 2002). Como sugerido pelos dados do estudo de Catania, Matthews e Shimoff (1982), embora o comportamento modelado pelas contingências e o comportamento governado por regras possam ser topograficamente semelhantes, as variáveis controladoras desses comportamentos e as suas características funcionais são completamente distintas (ver também Matthews, Catania, & Shimoff, 1985; Matthews, Shimoff, Catania, & Sagvolden, 1977; Shimoff, Catania, & Matthews, 1981). Dessa forma, assim como nos treinos de seguimento de regra ou de correspondência, as observações de padrões semelhantes na frequência de ocorrência de um comportamento-alvo em condições distintas de treino sugerem o estabelecimento de duas respostas distintas em termos de função, visto que, embora topograficamente similares, foram produtos de diferentes arranjos de contingência.

Cabe pontuar que a explicação da correspondência como um comportamento governado por regras ainda carece de suporte experimental (Deacon & Konarsky, 1987; Ward & Stare, 1990). Luciano (2000), por exemplo, aponta que, embora essa interpretação tenha sido frequentemente sugerida (e.g., Catania, 1992; Hayes & Hayes, 1989), é possível que o controle verbal seja assumido em ocasiões nas quais ele é inexistente. Dizer algo antes de emitir um comportamento pode não ter necessariamente uma função verbal, e sim uma função discriminativa simples, no sentido de que o comportamento não-verbal alvo pode ser ocasionado pelo dizer, simplesmente pelo fato de ter sido reforçado após a emissão de uma verbalização. Em tais ocasiões, não haveria, necessariamente, uma história de ouvinte ou a necessidade de se “ouvir com compreensão” (ver Hayes & Hayes, 1989; para uma discussão sobre as diversas funções de uma regra, ver Fidalgo, 2016).

### **Correspondência como um caso de discriminação condicional**

De acordo com Lattal e Doepke (2001, ver também da Silva & Lattal, 2010), os procedimentos de correspondência e de discriminação condicional apresentam muitas similaridades. Dessa forma, tarefas de discriminação condicional podem ser utilizadas como uma alternativa no

estudo da correspondência, tendo animais não-humanos como sujeitos experimentais (ver também Lanza, Starr, & Skinner, 1982). De acordo com os autores, em ambos os casos, o responder é ocasionado pela relação entre duas respostas que são emitidas em momentos distintos. Essa relação se dá em acordo com a contingência programada. No caso da correspondência, a apresentação do reforçador é contingente à emissão de um fazer específico dada a ocorrência de um dizer. No caso da discriminação condicional, por exemplo em um procedimento de escolha de acordo com o modelo, a apresentação do reforçador é contingente à escolha de um estímulo de comparação específico dada a presença de um estímulo modelo. Ao assumirem que as características essenciais da correspondência dizer-fazer podem ser encontradas nos casos de discriminação condicional, os autores apontam a necessidade de se examinar a função do dizer em vez da sua forma ou topografia. Em alguns casos de experimentos com humanos, o dizer é usualmente um tato da atividade preferida pelo participante, dentre algumas atividades disponíveis. O fazer é tomado como o engajamento do participante na atividade preferida. No caso de experimentos com animais não-humanos, o dizer pode ser uma resposta a um de vários estímulos de sua preferência. O fazer, nesse caso, seria responder ao estímulo de comparação idêntico ao modelo apresentado anteriormente.

Lattal e Doepke (2001) submeteram pombos a um procedimento modificado de escolha de acordo com o modelo. Ao longo da sessão, era apresentada uma série de tentativas separadas por um período no qual a luz da caixa experimental era apagada. As tentativas eram divididas em dois componentes, um de apresentação dos estímulos modelos (dizer) e outro de apresentação dos estímulos comparações (fazer). Durante o componente “dizer”, duas de três cores eram apresentadas em duas chaves de respostas. Depois de emitir respostas a um dos modelos apresentados, as chaves de respostas eram apagadas e, após um dado intervalo, era iniciado o componente “fazer”. Nesse componente, duas das três cores eram apresentadas nas duas chaves de respostas, sendo que uma das cores correspondia àquela escolhida durante o componente “dizer”. Se o pombo respondesse à cor correspondente àquela escolhida durante o componente anterior, um reforçador era apresentado. Se o pombo respondesse à outra cor disponível, as luzes da caixa eram apagadas por três segundos. Nos termos dos experimentos com humanos, se o animal fizesse aquilo que foi dito anteriormente, tal correspondência seria reforçada.

Em uma primeira fase do estudo de Lattal e Doepke (2001), foi estabelecida a correspondência em pelo menos 80% das tentativas, ao longo de um conjunto de sessões. Na fase experimental subsequente, a contingência programada para a correspondência foi removida, ou seja, qualquer resposta emitida no segundo componente (fazer) passou a ser seguida de reforço, o que reduziu a frequência da correspondência observada na fase anterior para o nível do acaso. Finalmente, na fase seguinte, quando a contingência programada para a correspondência foi reestabelecida, desempenhos similares aos da primeira fase foram observados.

Os resultados encontrados são análogos aos de experimentos realizados com humanos. De modo geral, quando o reforçador é liberado de modo contingente à emissão de duas respostas específicas que devem ser relacionadas, a correspondência é observada (Herruzo & Luciano, 1994; Lloyd, 2002; Paniagua, 1990). No entanto, nas condições em que a liberação do reforço independe de uma relação entre o dizer e o fazer, por exemplo quando a emissão de qualquer relato é reforçada, a correspondência usualmente deixa de ser apresentada.

Lattal e Doepke (2001) pontuam que a tentativa de construir um modelo animal para se estudar a correspondência não tem a pretensão de permitir uma analogia ponto-a-ponto com o fenômeno estudado em humanos. No entanto, essa tentativa visa permitir “conectar o fenômeno de interesse de pesquisadores aplicados a processos comportamentais básicos potencialmente relevantes, mecanismos e conceitos, (...) particularmente aqueles que não tenham sido prévia ou sistematicamente relacionados ao fenômeno aplicado” (p. 138). Nesse sentido, os autores afirmam que a correspondência dizer-fazer pode ser mais bem compreendida como uma forma de discriminação condicional. Como dito anteriormente, os dados encontrados podem ser úteis se tomados no âmbito de suas similaridades funcionais, e não topográficas, com a correspondência dizer-fazer.

De acordo com Lattal e Doepke (2001) a correspondência deveria ser compreendida como um operante complexo (Cumming & Berryman, 1965), ou seja, um operante cuja unidade reforçada é composta por mais de um elemento. No caso da correspondência, os elementos seriam o “dizer” e o “fazer”. No caso de um operante complexo, o reforçamento de um elemento não é suficiente para que um aumento na frequência do outro seja observado. Esse argumento ganha força quando as condições nas quais o reforçador contingente à correspondência dizer-fazer é retirado e passa a ser contingente a somente uma das duas classes de respostas (Lattal & Doepke, 2001; ver também Ribeiro, 1989; Risley & Hart, 1968), deteriorando a unidade maior, a correspondência.

Analisando a proposta de Lattal e Doepke (2001), Beckert (2005) comenta que, ao assumir a correspondência como um “operante complexo em que elementos múltiplos devem ocorrer para que o comportamento seja reforçado” (p. 235), tanto o treino dizer-fazer (ou prometer-fazer) quanto o treino fazer-dizer (ou fazer-relatar) permitiriam que o comportamento antecedente adquirisse função discriminativa sobre o comportamento subsequente. Cabe ressaltar, no entanto, que:

... a avaliação empírica dessa sugestão esbarra ou em limitações metodológicas, como no controle do fazer por verbalizações encobertas, ou no fato de os procedimentos incluírem muitas possíveis variáveis de controle, como a utilização de *prompts* e de *feedbacks* do experimentador, ou do reforço contingente à correspondência, ou mesmo da interação entre duas ou mais dessas variáveis”. (Beckert, 2005, p. 236).

### Correspondência como equivalência de estímulos

Outra forma de se abordar a correspondência entre o dizer e o fazer consiste em analisar essas classes distintas de eventos comportamentais como sendo substituíveis entre si. Nesse sentido, o dizer e o fazer seriam equivalentes, ou seja, seriam membros de uma mesma classe de equivalência de estímulos (ver Sidman & Tailby, 1982). Desse modo, o ouvinte, sendo ou não o organismo que diz e faz, responderia a ambos os estímulos da mesma forma, ou seja, os termos correspondência e equivalência seriam rótulos distintos para o mesmo fenômeno.

Tal abordagem conceitual do tema foi primeiramente apresentada por Catania (1986), ao tentar fornecer uma explicação para o seguimento de instruções. De acordo com Catania (1986),

... as classes de equivalência estão relacionadas ao controle instrucional por meio das correspondências que devem necessariamente ser desenvolvidas na reciprocidade do comportamento de falante e de ouvinte. Estabelecer correspondências entre dizer e fazer é estabelecer classes de equivalência (p. 8).

Ao avaliar essa possibilidade, Beckert (2005) afirma que a função controladora do dizer pode ser adquirida por transferência de função entre os membros de uma mesma classe de equivalência. Ou seja, quando os estímulos verbais (dizer) tornam-se membros da mesma classe de estímulos que ocasionam o comportamento não-verbal (fazer), tais estímulos verbais passam a adquirir as mesmas funções que foram estabelecidas para os demais membros da classe de estímulos equivalentes da qual fazem parte (e.g., Bortoloti & de Rose, 2009; Hayes, Kohlenberg, & Hayes, 1991; Kohlenberg, Hayes, & Hayes, 1991; Perez, Fidalgo, Kovac, & Nico, 2015). Assim, ao se tornar equivalente aos estímulos que ocasionavam o fazer, o dizer, nesse caso o estímulo verbal, passa também a ocasionar a emissão do comportamento não-verbal, permitindo a correspondência.

Um estudo realizado por Postalli, Nakachima, Schmidt e de Souza (2013; ver também de Souza, Postalli, & Schmidt, 2013; Schmidt, 2004) apresenta resultados que dão suporte a essa interpretação. Participaram do estudo crianças que apresentaram repertório de imitar ações realizadas por uma pessoa em um vídeo e de seguir instruções fornecidas pelo experimentador. Os objetivos do estudo foram verificar se pseudopalavras se tornariam equivalentes a ações não convencionais e a figuras abstratas. Além disso, pretendeu-se verificar se as pseudopalavras ensinadas e as figuras sem sentido adquiririam controle instrucional sobre a ação não convencional. Por meio do procedimento de escolha de acordo com o modelo, os participantes aprenderam relações de equivalência entre as pseudopalavras (por exemplo, *voquer*) e as ações não convencionais (colocar a mão fechada na frente do rosto e abri-la, movimentando os dedos circularmente) e entre as pseudopalavras e as

figuras abstratas. Nas condições posteriores, de modo geral, os participantes foram capazes de executar as ações não convencionais equivalentes às pseudopalavras e às figuras abstratas quando essas últimas eram apresentadas.

Uma vez que os participantes foram capazes de emitir a ação equivalente às pseudopalavras ou às figuras abstratas relacionadas como membros de uma mesma classe de estímulos durante o treino, os resultados apresentados podem auxiliar a compreensão da ontogênese do controle instrucional. Quando apresentadas à pseudopalavra *voquer*, as crianças foram capazes de emitir a ação não convencional equivalente ou correspondente – nesse caso, colocar a mão fechada na frente do rosto e abri-la, movimentando os dedos circularmente. A diferença do desempenho observado para a situação de um treino de correspondência reside no fato de que a pseudopalavra não seria apresentada como uma instrução, mas seria emitida pela própria criança como uma promessa do comportamento a ser emitido, ou como o primeiro elo de uma cadeia dizer-fazer. Os resultados apresentados por Postalli et al. (2013) abrem a possibilidade de que a correspondência seja explicada por meio da formação de classes de equivalência entre o dizer e o fazer. No entanto, estudos futuros devem ser realizados, acrescentando ao procedimento proposto uma nova condição na qual a correspondência possa ser testada.

### **Correspondência como uma classe de resposta generalizada**

Matthews, Shimoff e Catania (1987) propõem que a correspondência seja estudada como uma classe de resposta generalizada, tal como a imitação (Baer, Peterson, & Sherman, 1967; Baer & Sherman, 1964; ver também Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001). No caso da imitação, as várias ocorrências da classe de respostas não podem ser definidas topograficamente, e sim pela relação de identidade estabelecida entre o modelo e o comportamento do imitador. Na correspondência, de modo similar, ambas as classes de respostas “dizer” e “fazer” podem ser compostas de inúmeras topografias, desde que preservada uma relação entre o que é dito e o que é feito, ou *vice-versa*. Essa relação, por sua vez, depende das convenções (contingências de reforço) estabelecidas pela comunidade verbal (Matthews et al., 1987).

De acordo com Matthews et al. (1987), é importante que se diferenciem as ocorrências de correspondência dizer-fazer que pertencem a uma classe de respostas generalizada daquelas ocorrências específicas ou mesmo acidentais. É fundamental para a definição do fenômeno estudado a distinção de casos particulares de sequências dizer-fazer e de relações comportamentais dizer-fazer mantidas por pertencerem a uma classe de respostas generalizada. Assim, ao se estudar a correspondência, a observação de instâncias particulares do dizer seguidas do fazer não é suficiente. A correspondência só pode ser identificada como uma classe quando, em um conjunto de observações realizadas, o fazer segue o dizer e não ocorre em sua ausência. A contraposição da ocorrência do fazer na presença do dizer e a não ocorrência do fazer na ausência do dizer são

justamente o que permite que se diferencie uma classe de resposta generalizada de duas classes de respostas funcionalmente independentes (Matthews et al., 1987).

Stokes et al. (1987), ao comentarem o artigo de Matthews et al. (1987), apontam a dificuldade de se interpretar e operacionalizar a ausência do dizer. Além disso, os autores pontuam que a análise realizada por Matthews et al. desconsidera algumas características importantes da correspondência. Ao assumir que a correspondência é uma classe de respostas generalizada, deve-se considerar que um conjunto de respostas topograficamente distintas deveria partilhar controles comuns. No caso da correspondência, essa classe de respostas é o fazer; a outra classe de eventos que regula a ocorrência da classe do fazer, por sua vez, é composta pelas verbalizações. Se isso não ocorrer, não existe relação de correspondência e o dizer passa a ser desnecessário (Stokes et al., 1987).

Considerando o que foi pontuado acima, Stokes et al. (1987) propõem uma outra forma de avaliar a correspondência como uma classe de respostas generalizada, que não é baseada na observação da ocorrência do fazer na ausência do dizer, como proposto por Matthews et al. (1987). De acordo com Stokes et al., é possível avaliar a correspondência por meio da manipulação do conteúdo das verbalizações. Se o fazer deve ser controlado pelo dizer, aquilo que é feito deve sempre acompanhar as mudanças ocorridas no que é dito.

Pelo menos dois estudos discutem seus próprios dados nos termos da correspondência como uma classe de respostas generalizada (Luciano, Y. Barnes-Homes, & D. Barnes-Homes, 2002; Luciano, Herruzo, & Barnes-Holmes, 2001). No primeiro deles, de Luciano et al. (2001), crianças com idade variando de aproximadamente 3 a 5 anos foram submetidas a uma condição de linha de base que visou avaliar o repertório de prometer se engajar em uma tarefa e cumpri-la, ou seja, de apresentar uma correspondência dizer-fazer. Quatro comportamentos-alvo foram especificados. As crianças que não apresentaram esse repertório para os quatro comportamentos (B1, B2, B3 e B4) foram submetidas a uma outra fase de linha de base, na qual a promessa de se engajar em um dos comportamentos-alvo (B1) era reforçada. Nessa fase, a correspondência não foi observada. Na fase seguinte, a correspondência entre dizer e fazer B1 foi reforçada e estabelecida para todos os participantes. Por fim, um teste de generalização foi realizado para os comportamentos B2, B3 e B4. Todos os participantes apresentaram resultados positivos no teste e, em aproximadamente metade dos casos, a correspondência foi observada já na primeira tentativa com os novos comportamentos-alvo. Os autores discutem seus dados nos termos da formação de um operante generalizado, ou da emergência generalizada arbitrária entre o dizer e o fazer, e sustentam suas afirmações na pronta generalização da correspondência para novos comportamentos.

No segundo estudo, de Luciano et al. (2002), três participantes com atraso no desenvolvimento foram submetidos a um procedimento que visou ensinar uma



série de discriminações: a discriminação do dizer (ensinando os participantes a responder a pergunta: “o que você promete fazer na hora da brincadeira?”), do que foi dito (“o que você prometeu fazer?”), do fazer (“o que você está fazendo?”), do que foi feito (“o que você fez na hora da brincadeira?”) e da relação dizer-fazer (“você fez o que prometeu fazer?”). As tentativas foram arranjadas de modo a permitir ocorrência dos comportamentos na sequência descrita acima. Na primeira condição experimental, um procedimento de correção por meio de *feedback* foi utilizado, sem sucesso, de modo a estabelecer os relatos correspondentes. Na segunda condição, *prompts* e outros procedimentos foram utilizados de modo a garantir uma aprendizagem com poucos erros. Ao final dessa condição, os participantes apresentaram relatos correspondentes com relação aos comportamentos-alvo selecionados pelo experimentador, mesmo na ausência de dicas verbais. Dessa forma, os participantes foram capazes de prometer e de relatar a promessa, o fazer, o que foi feito e se fizeram aquilo que prometeram. Na terceira condição, três novos comportamentos-alvo foram selecionados e a generalização das discriminações foi observada para todos os participantes. Ao discutir os resultados, os autores argumentam que os comportamentos observados apresentam evidências da formação de classes de respostas generalizadas contextualmente controladas ou de operantes relacionais (Hayes et al., 2001; ver também de Rose & Rabelo, 2012; Perez, Nico, Kovac, Fidalgo, & Leonardi, 2013). A argumentação dos autores se baseia no fato de que, a depender da atividade-alvo realizada, as atividades e os relatos dos participantes não apresentavam propriedades topográficas comuns. Assim, a relação entre múltiplos relatos acerca do dizer e do fazer era contextualmente controlada por dicas presentes ao longo das fases que controlavam a correspondência entre novos conteúdos e entre novas atividades.

Embora ambos os estudos apresentem uma nova perspectiva de abordagem conceitual do tema da correspondência, influenciada pela teoria das molduras relacionais (Hayes et al., 2001), a replicação (Luciano et al., 2002) e a realização de novos experimentos com controles adicionais se fazem necessárias.

### **Correspondência como Tato e Mando**

Enquanto a literatura da área era dominada pelas investigações acerca da autorregulação do comportamento ou da refutação de tal pressuposto, bem como da demonstração da correspondência como um caso de controle de estímulos ou como um operante generalizado, o estudo de Ribeiro (1989) surgiu como uma fonte de inovações metodológicas e conceituais. Do ponto de vista metodológico, Ribeiro criticou os estudos anteriormente realizados, apontando como uma variável comprometedor do controle experimental a inexistência de uma linha de base da frequência dos relatos correspondentes antes da realização do treino de correspondência. Do ponto de vista conceitual, Ribeiro sugeriu a análise das variáveis controladoras do relato verbal em diferentes condições, incluindo o treino de correspondência, partindo das categorias skinnerianas de

tato e mando (Skinner, 1957). Ao tirar o foco de análise da correspondência, Ribeiro criou a possibilidade de que o relato seja avaliado com relação à sua fidedignidade tanto em casos particulares como gerais de correspondência. Além disso, as condições nas quais a correspondência ou os relatos acurados podem ser mantidos, bem como as condições capazes de distorcer o que é dito pelos participantes, passaram a ser focos de investigação (Brino & de Rose, 2005; Cortez, de Rose, & Miguel, 2014; Cortez, de Rose, & Montagnoli, 2013; Domeniconi, de Rose, & Perez, 2014; Oliveira, Cortez, & de Rose, 2016).

O *tato* é uma resposta ocasionada por objetos ou eventos particulares ou por propriedades específicas desses objetos ou eventos; nele, o falante “descreve” os estímulos que ocasionaram a resposta ao ouvinte; tais respostas são mantidas por reforçadores generalizados (“aprovação” do ouvinte, por exemplo). Dizer “A caneta está sobre a mesa”, diante de uma caneta sobre a mesa é um exemplo de *tato*. O *mando*, por sua vez, é uma resposta que ocorre “sob controle funcional de condições relevantes de privação ou estimulação aversiva” (Skinner, 1957, p. 36) e que “especifica” a consequência capaz de reforçá-la. Por exemplo: um professor, diante de uma sala com alunos barulhentos, pede “Silêncio!” e faz cessar o barulho.

No estudo de Ribeiro (1989), participaram oito crianças com idades variando entre três e cinco anos. O experimento foi iniciado com um “tempo de brincadeira”. Durante essa condição, os participantes poderiam escolher um brinquedo, entre seis disponíveis, para brincar. Terminado o “tempo de brincadeira”, as crianças deveriam se dirigir a uma outra sala, na qual deveriam dizer com qual brinquedo haviam brincado, em resposta à pergunta de um experimentador. Seus relatos eram registrados como correspondentes ou não-correspondentes.

Durante a linha de base, na qual nenhuma consequência foi programada para os relatos dos participantes, constatou-se que as crianças relatavam com precisão o uso dos brinquedos (emitiam relatos correspondentes). Na condição experimental seguinte, relatos de “brincar” com brinquedos específicos foram reforçados, independente de manterem ou não correspondência com o comportamento dos participantes durante o “tempo de brincadeira”. Tal procedimento produziu um aumento nos relatos não-correspondentes. Esse aumento foi ainda mais significativo quando os participantes, em uma condição experimental posterior, foram solicitados a emitir relatos diante de outras crianças, em grupo. Na sequência, foram realizados um treino de correspondência bem-sucedido e uma nova linha de base.

Pode-se observar que as menores taxas de relatos correspondentes ocorreram durante as condições experimentais em que o reforço era programado independente da correspondência dos relatos dos participantes. Durante a linha de base, os relatos funcionavam como *tatos*. Durante as condições com reforço programado, a função de *tato* foi distorcida pelas consequências específicas que seguiram o relato, de tal modo que o “dizer” passou a funcionar como *mando*. Nesses casos, embora topograficamente idênticos aos *tatos*, os *mandos* podem ser considerados como *tatos*

impuros (Skinner, 1957), ou seja, respostas com topografia de tato, porém sob controle prioritário das consequências específicas contingentes à emissão de uma dada topografia.

Baer e Detrich (1990) deram continuidade ao estudo de Ribeiro (1989), analisando a correspondência entre o “dizer” e o “fazer” em uma sequência distinta. Ao invés de relatar com qual brinquedo haviam brincado, os participantes desse estudo deveriam relatar, antes do tempo de brincadeira, com qual brinquedo iriam brincar. Como proposto por Ribeiro, os autores discutiram seus dados em termos de tatos e mandos. Nas condições onde nenhuma correspondência era imposta, os relatos tiveram função de tato. Nas condições em que o reforço era contingente a dadas verbalizações ou à correspondência entre o “dizer” e o “fazer”, os relatos dos participantes tiveram função de mando (podendo funcionar como esquiva do experimentador ou sendo positivamente reforçadas pela entrada do “tempo de brincadeira”). Os resultados desse estudo, bem como aqueles publicados por Ribeiro (1989), sugerem que certas condições do experimento acabam por ocasionar a emissão de relatos não-correspondentes. Em Ribeiro (1989), a presença de outras crianças na mesma sala, emitindo relatos não-correspondentes seguidos dos reforçadores programados, ocasionou um aumento no número de relatos não-correspondentes dos outros participantes. Tais dados sugerem que uma análise do “dizer” e de sua relação com o “fazer” deve também ser seguida de uma análise das contingências sociais em vigor na ocasião da emissão do relato (“dizer”).

As análises realizadas por Ribeiro (1989) deram origem a diversos estudos, que avaliaram a correspondência em tarefas acadêmicas, de leitura, de música, de jogos etc. Os relatos dos participantes, nesses estudos, foram analisados utilizando as categorias skinnerianas, assim como em Ribeiro. Atualmente, essa é, possivelmente, a perspectiva mais presente nas publicações sobre o tema da correspondência (Brino & de Rose, 2005; Cortez et al., 2014; Cortez et al., 2013; Domeniconi et al., 2014; Oliveira et al., 2016).

### Considerações finais

O presente estudo teve por objetivo apresentar as principais explicações presentes na literatura analítico-comportamental acerca da correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal. Embora a correspondência possa ser definida como “(...) um rótulo genérico que descreve uma relação específica entre duas classes de respostas que ocorrem em momentos diferentes” (Lattal & Doepke, 2001, p. 127), faz-se necessário explicar como tal “relação específica” pode ser construída via contingências de reforçamento. Destacou-se que tal “relação específica” tem um caráter arbitrário, dependente das convenções que governam a interação falante-ouvinte (práticas de reforçamento de uma dada comunidade verbal). Na sequência, foram apresentadas sete diferentes explicações comportamentais para o mesmo fenômeno.

Em seu desenvolvimento, a literatura analítico-

comportamental sobre a correspondência ganhou um nicho próprio de procedimentos e de uma diversidade de explicações entre os autores analistas do comportamento (e.g., Lloyd, 2002; Paniagua, 1990). A inclusão de novos conceitos para explicar o fenômeno da correspondência se deve também às necessidades impostas pelo rumo metodológico das pesquisas. Enquanto as primeiras pesquisas da área investigavam a pura covariação do dizer e do fazer (e.g., Israel e O’Leary, 1973; Risley & Hart, 1968), estudos posteriores realizaram manipulações para verificar as condições capazes de afetar a correspondência (e.g. Ribeiro, 1989; Domeniconi et al., 2014; Cortez et al., 2014). Além disso, o foco nas variáveis de controle do relato e a compreensão da correspondência como classe de respostas generalizada trouxeram a necessidade de se explicar um operante muito mais complexo, abarcando as dificuldades impostas em uma abordagem comportamental da linguagem.

Ainda é necessário, no entanto, avaliar a adequação das interpretações comportamentais do fenômeno da correspondência, tanto do ponto de vista conceitual, quanto à luz dos dados experimentais. As explicações iniciais sobre autorregulação foram rapidamente abandonadas, uma vez que tal termo não é um conceito explicativo da literatura analítico-comportamental. Embora o termo “autorregulação” possa ser interpretado comportamentalmente, isso equivale dizer que o próprio termo precisa ser explicado a partir de outros termos técnicos, o que o torna prescindível. Ainda, a autorregulação não permite compreender a correspondência nos casos em que essa não ocorre. Estudos posteriores já citados mostraram que a correspondência e a não-correspondência podem ser melhor compreendidas por contingências de reforçamento.

A conceituação da correspondência como uma cadeia de comportamentos ou como um caso de discriminação condicional, por sua vez, permitiu uma aproximação comportamental do fenômeno. A correspondência passou a ser entendida como duas classes de respostas que podem estar funcionalmente relacionadas por uma contingência de reforço que garante a sua ocorrência em uma sequência específica. No entanto, tais interpretações apresentam limitações. Quando o comportamento verbal e o não-verbal estão distantes temporalmente, a interpretação de uma cadeia comportamental é dificultada, visto que outros comportamentos podem ocorrer, interrompendo a cadeia de respostas. Algo similar ocorre nos casos da discriminação condicional, em que um atraso muito grande entre o estímulo modelo e o estímulo comparação pode enfraquecer o controle de estímulos (e.g. Ferraro, Francis, & Perkins, 1971; Lattal & Doepke, 2001). Ainda, tal interpretação dificilmente pode ser estendida para novas instâncias de dizer e de fazer, além das que foram treinadas. Disso dependeria a interpretação da correspondência como um operante generalizado, puramente funcional, ou seja, independente de topografias específicas que caracterizam o dizer e o fazer.

Os conceitos analisados até aqui, no entanto, não consideram a especificidade do comportamento verbal.

Assim, analisar a correspondência a partir dos conceitos de comportamento governado por regras, operantes verbais e equivalência de estímulos pode clarear aspectos relegados a segundo plano nas formulações anteriores. Tais análises, todavia, também apresentam limitações. Ao compreender a correspondência como um caso de comportamento governado por regras, a explicação do fazer a partir do comportamento do ouvinte só se aplicaria à sequência “dizer-fazer”; casos “fazer-dizer” precisariam de outro tipo de análise, por exemplo, por meio dos operantes verbais skinnerianos. Por outro lado, embora prometer e relatar possam ser comportamentos funcionalmente distintos, as explicações da correspondência como uma classe de respostas generalizada ou como equivalência de estímulos independem da sequência utilizada no experimento. No caso da equivalência de estímulos, por exemplo, é possível compreender como as palavras e as ações estão coordenadas, podendo ser substituíveis entre si, permitindo que a correspondência ocorra, seja na sequência dizer-fazer ou na fazer-dizer. No entanto, promessas e relatos envolvem inúmeras outras relações para além da equivalência, tais como relações temporais, de causalidade, dêiticas (eu vs. você, aqui vs. aí, agora vs. então), entre outras (Hayes et al., 2001). Assim, a depender do conteúdo da promessa (e.g., “Amanhã eu pagarei a conta, assim que você me entregar o dinheiro”), relações de equivalência não seriam suficientes para explicar os controles específicos de partes do dizer que envolvem outros tipos de relações arbitrárias.

Estudos futuros poderão utilizar a sistematização aqui proposta para avaliar mais profundamente o escopo das explicações e seus limites frente a novos dados experimentais. Além disso, outras propostas ainda não exploradas nos estudos sobre correspondência poderiam ser incluídas, por exemplo, o Joint Control (e.g., Lowerkron, 2006; ver também Regis Neto, 2016) e as análises baseadas em respostas relacionais arbitrariamente aplicadas, propostas pela Teoria das Molduras Relacionais (RFT; Hayes et al., 2001; ver também de Rose & Rabelo, 2012; Perez et al., 2013).

#### REFERÊNCIAS

- Baer, R. A., & Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: effects of children selection verbalization. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *54*, 23-30. doi: 10.1901/jeab.1990.54-23
- Baer, R. A., Detrich, R., & Weninger, J. M. (1988). On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *21*, 345-356. doi: 10.1901/jaba.1988.21-345
- Baer, D. M., Peterson, R. F., & Sherman, J. A. (1967). The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *10*, 405-416. doi: 10.1901/jeab.1967.10-405
- Baer, D. M., & Sherman, J. A. (1964). Reinforcement Control of generalized imitation in young children. Em S. W. Bijou, & D. M. Baer. *Child development: readings in experimental analysis*. New York: Appleton Century Crofts.
- Bem, S. L. (1967). Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. *Journal of Experimental Psychology*, *74*, 485-491. doi: 10.1037/h0024822
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. Em: J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Org.), *Análise do comportamento: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Birch, D. (1966). Verbal control of nonverbal behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, *4*, 266-275. doi: 10.1016/0022-0965(66)90027-0
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2009). Assessing the relatedness of equivalent stimuli through the semantic differential. *The Psychological Record*, *59*, 563-590. doi: 10.1007/BF03395682
- Brino, A. L. F., & de Rose, J. C. (2005). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, *1*, 67-77.
- Brodsky, G. (1967). The relationship between verbal and non-verbal behavior change. *Behavior Research & Therapy*, *5*, 183-191.
- Catania, A. C. (1986). On the difference between verbal and nonverbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, *4*, 2-9. doi: 10.1007/BF03392809
- Catania, A. C. (1992). *Learning* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Catania, A. C., Matthews, A. B., & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: interactions with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *38*, 233-248. doi: 10.1901/jeab.1982.38-233
- Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Miguel, C. F. (2014). The role of correspondence training on children self-report accuracy across tasks. *The Psychological Record*, *64*, 393-402. doi: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.
- Cumming, W. W., & Berryman, R. (1965). The complex discriminated operant: Studies of matching-to-sample and related problems. Em D. I. Mostofsky (Ed.), *Stimulus generalization* (pp. 284-330). Stanford, CA: Stanford University Press.
- da Silva, S. P., & Lattal, K. (2010). Why pigeons say what they do: Reinforcer magnitude and response requirement effects on say responding in say—do correspondence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *93*, 395-413. doi: 10.1901/jeab.2010.93-395
- de Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise experimental do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 148-163). Santo André: ARBytes.
- de Rose, J. C., & Rabelo, L. Z. (2012). Teoria das

- molduras relacionais e possíveis aplicações à educação. *Revista de Deficiência Intelectual*, 3, 10-15.
- de Souza, D. G., Postalli, L. M. M., & Schmidt, A. (2013). Extending equivalence classes to sentences and to instructional control. *European Journal of Behavior Analysis*, 14, 105-116. doi: 10.1300/JO75v26n01i06
- Deacon, J. R., & Konarski, E. A. (1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400. doi: 10.1901/jaba.1987.20-391
- 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, 381-391. doi: 10.1007/s40732-014-0009-z
- Endemann, P., & Tourinho, E. Z. (2007). Linguagem e instituições sociais em Skinner e Austin. *Acta Comportamental*, 15, 207-288.
- Ferraro, D. P., Francis E., W., & Perkins, J. J. (1971). Titrating delayed matching to sample in children. *Developmental Psychology*, 5, 488-493. doi: 10.1037/h0031598
- Fidalgo, A. P. (2016). *O controle instrucional segundo analistas do comportamento: convergências, divergências e estado atual do debate*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1989). The verbal action of the listener as a basis for rule-governance. In S. C. Hayes (Org.), *Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control* (pp. 153-190). Nova York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., Kohlenberg, B. K., & Hayes, L. J. (1991). The transfer of specific and general consequential functions through simple and conditional equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 119-137. doi: 10.1901/jeab.1991.56-119
- Herruzo, J., & Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la “correspondencia decir-hacer”. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2, 192-218.
- Israel, A. C. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 271-276. doi: 10.1901/jaba.1978.11-271
- Israel, A. C., & O’Leary, K. D. (1973). Developing correspondence between children’s words and deeds. *Child Development*, 44, 575-581. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3c.1111
- Jarvis (1968). Verbal control of sensory-motor performances: A test of Luria’s hypothesis. *Human Development*, 11, 172-183.
- Kohlenberg, B. S., Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1991). The transfer of contextual control over equivalence classes through equivalence classes: A possible model of social stereotyping. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 505-518. doi: 10.1901/jeab.1991.56-505
- Lanza, R. P., Starr, J., & Skinner, B. F. (1982). “Lying” in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 38, 201-203. doi: 10.1901/jeab.1982.38-201
- Lattal, K. A., & Doepke, K. J. (2001). Correspondence as conditional stimulus control: Insights from experiments with pigeons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 127-144. doi: 10.1901/jaba.2001.34-127
- Lloyd, K. E. (1994). Do as I say, not as I do. *The Behavior Analyst*, 17, 131-139.
- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: Suggestions for a revival. *The Behavior Analyst*, 25, 57-73.
- Lovaas, O. I. (1961). Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child Development*, 32, 329-336. doi: 10.2307/1125947
- Lovaas, O. I. (1964). Control of food intake in children by reinforcement of relevant verbal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 672-678. doi.org/10.1037/h0047612
- Lowenkron, B. (2006). An introduction to joint control. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 123-127. doi: 10.1007/BF03393034
- Luciano, M. C. (2000). Applications of research on rule-governed behavior. In J. C. Leslie & D. Blackman (Orgs.), *Experimental and applied analysis of human behavior* (pp. 181-204). Reno: Context Press.
- Luciano, C., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2002). Establishing reports of saying and discriminations of say-do relations. *Research in Development Disabilities*, 23, 406-421. doi: 10.1016/S0891-4222(02)00142-7
- Luciano, M. C., Herruzo, J., & Barnes-Holmes, D. (2001). Generalization of say-do correspondence. *The Psychological Record*, 51, 111-130. doi: 10.1007/BF03395389
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Pergamon Press.
- Matthews, B. A., Shimoff, E., & Catania, A. C. (1987). Saying and doing: A contingency space analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 69-74. doi: 10.1901/jaba.1987.20-69
- Matthews, B. A., Shimoff, E., Catania, A. C., & Sagvolden, T. (1977). Uninstructed human responding: sensitivity to ratio and interval contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 27, 453-467. doi: 10.1901/jeab.1977.27-453
- Matthews, B. A., Catania, A. C., & Shimoff, E. (1985). Effects of uninstructed verbal behavior on nonverbal responding: contingency descriptions versus performance descriptions. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 155-164. doi: 10.1901/jeab.1985.43-155
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40, 785-797. doi: 10.2307/1127188
- Miller, S. A., Shelton, J., & Flavell, J. H. (1970). A test of Luria’s hypotheses concerning the development of

- verbal self-regulation. *Child Development*, 41, 651-665. doi: 10.2307/1127214
- O'Leary, K. D. (1968). The effects of self-instruction on immoral behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 297-301. doi: 10.1016/0022-0965(68)90092-1
- Oliveira, M. A., Cortez, M. D., & de Rose, J. C. (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. doi: 10.18761/pac.2015.026
- Osnes, P. G., Guevremont, D. C., & Stokes, T. F. (1986). If I say I'll talk more, then I will. *Behavior Modification*, 10, 287-299. doi: 10.1177/01454455860103002
- Paniagua, F. A. (1990). A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analyst*, 13, 107-109. doi: 10.1007/BF03392528
- Paniagua, F. A., & Baer, D. M. (1982). The analysis of correspondence training as a chain reinforceable at any point. *Child Development*, 53, 786-798. doi: 10.2307/1129393
- Paniagua, F. A., & Baer, D. M. (1988). Luria's regulatory concept and its misplacement in verbal-nonverbal correspondence training. *Psychological Reports*, 62, 371-378. doi: 10.2466/pr0.1988.62.2.371
- Passos, M. L. R. F. (2007). A definição Skinneriana de comportamento verbal e a arbitrariedade do signo linguístico. *Temas em Psicologia*, 15, 269-282.
- Perez, W. F., Fidalgo, A. P., Kovac, R., & Nico, Y. C. (2015). The transfer of Cfunc contextual control through equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 103, 511-523. doi:10.1002/jeab.150.
- Perez, W. F., Nico, Y., Kovac, R., Fidalgo, A., & Leonardi, J. (2013). Introdução à Teoria das Molduras Relacionais (*Relational Frame Theory*): principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 4, 32-50.
- Postalli, L. M. M., Nakachima, R. Y., Schmidt, A., & de Souza, D. G. (2013). Controle instrucional e classes de estímulos equivalentes que incluem verbos e ações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 136-150. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000100015>
- Regis Neto, D. M. (2016). *Joint (stimulus) control: um recurso conceitual para análise comportamental da resolução de problemas*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367. doi: 10.1901/jeab.1989.51-361
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 267-281. doi: 10.1901/jaba.1968.1-267
- Rogers-Warren, A. K., & Baer, D. M. (1976). Correspondence between saying and doing: teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 335-354. doi: 10.1901/jaba.1976.9-335
- Schmidt, A. (2004). *Controle instrucional e equivalência de estímulos*. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching-to-sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22. doi: 10.1901/jeab.1982.37-5
- Sherman, J. A. (1964). Modification of nonverbal behavior through reinforcement of related verbal behavior. *Child Development*, 35, 717-723. doi: 10.2307/1126497
- Shimoff, E., Catania, A. C., & Matthews, B.A. (1981). Uninstructed human responding: sensitivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 36, 207-220. doi: 10.1901/jeab.1981.36-207
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Stokes, T. F., Osnes, P. G., & Guevremont, D. C., (1987). Saying and doing: A commentary on a contingency-space analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 161-164. doi: 10.1901/jaba.1987.20-161
- Ward, W., & Stare, S. W. (1990). The role of subject verbalization in generalized correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 243-249. doi:10.1901/jaba.1990.23-129
- Wechsler, A. M., & do Amaral, V. L. A. R. (2009a). Correspondência verbal: um panorama nacional e internacional das publicações. *Temas em Psicologia*, 17, 437-447.
- Wechsler, A. M., & do Amaral, V. L. A. R. (2009b). Correspondência verbal: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11, 189-208.
- Weninger, J. M., & Baer, R. A. (1990). Correspondence training with time delay: A comparison with reinforcement of compliance. *Education and Treatment of Children*, 13, 36-44.

Submetido em: 01/02/2017

Aceito em: 04/09/2017