

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**EFEITOS DO MONITORAMENTO SOBRE A CORRESPONDÊNCIA FAZER-  
DIZER EM CRIANÇAS EM UMA ATIVIDADE ACADÊMICA**

**DOUGLAS FERNANDES DONARIS**

**SÃO CARLOS – SP**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**EFEITOS DO MONITORAMENTO SOBRE A CORRESPONDÊNCIA FAZER-  
DIZER EM CRIANÇAS EM UMA ATIVIDADE ACADÊMICA**

**DOUGLAS FERNANDES DONARIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Mariéle de C. Diniz Cortez

**SÃO CARLOS – SP  
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Douglas Fernandes Donaris, realizada em 18/03/2020:

---

Prof. Dra. Mariéle de Cássia Diniz Cortez  
UFSCar

---

Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose  
UFSCar

---

Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros  
UNICEUB

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Júlio César Coelho de Rose, Carlos Augusto de Medeiros e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Prof. Dra. Mariéle de Cássia Diniz Cortez

## Sumário

<b>Lista de Figuras</b> .....	5
<b>Agradecimentos</b> .....	6
<b>Resumo</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Introdução</b> .....	12
<b>Método</b> .....	20
Participantes .....	20
Situação e Materiais .....	21
Procedimento .....	21
Condições pré-experimentais .....	22
<i>Diagnóstico de Leitura</i> .....	22
<i>Pré-Treino</i> .....	22
Condições experimentais .....	23
A) <i>Linha de base (monitor ausente)</i> .....	23
B) <i>Presença do monitor adulto</i> .....	23
C) <i>Presença do monitor criança</i> .....	24
Delineamento Experimental e Definição dos Critérios .....	24
Acordo Entre Observadores .....	25
<b>Resultados</b> .....	25
<b>Discussão</b> .....	30
<b>Referências</b> .....	36

## Lista de Figuras

Figura 1. Gráficos com o desempenho dos participantes expostos às condições experimentais na ordem ABACA .....	26
Figura 2. Gráficos com o desempenho dos participantes expostos às condições experimentais na ordem ACABA .....	28

## **Agradecimentos**

A minha trajetória no Mestrado contou com a participação e o apoio de muitas pessoas a quem devo meus mais sinceros agradecimentos.

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos meus pais, Dirce e Pascoal, já que, sem eles, nada disso teria sido possível. Eles nunca mediram esforços para me estender a mão quando mais precisei e, a todo o momento, foram refúgio e continente para as minhas angústias e inseguranças, bem como para comemorar as minhas vitórias. Obrigado por terem me mostrado, mais uma vez, que eu sempre terei para onde voltar e que, mesmo pensando e aprendendo com esse processo, vocês estavam ali, prontos para me amparar, me reerguer e me ajudar a enfrentar o que quer que fosse.

À minha orientadora Mariéle Diniz Cortez, por ter acreditado em mim e por ter aberto essa porta que mudou todo o rumo da minha vida. Sou grato, também, por ter me ensinado tanto em cada interação que tivemos e por ter me guiado nesse mar de novidades que foi, para mim, o meio acadêmico. Com ela e a partir dela, pude me sentir cada vez mais próximo do Analista do Comportamento que almejo me tornar um dia e a marca que ela deixou na minha história jamais será apagada. Me sinto honrado por poder me espelhar nesta mulher que tanto admiro e por ter visto nela não somente uma orientadora, mas também uma amiga.

À minha “irmã de guerra”, Mayara Ferreira, por um dia ter cruzado o meu caminho. Cuidar é o verbo que melhor define o que sempre fizemos um pelo outro e ela foi, sem dúvida alguma, um dos maiores ganhos que esse Mestrado me proporcionou. Obrigado por ter me permitido escrever as páginas deste episódio da minha vida ao seu lado e por ter sido luz quando tudo parecia sombrio. Vou sempre me lembrar de que um não andava sem o outro, se suportando, se sustentando, porque se um desgrudava, o outro caía.

Às minhas amadas recifenses, Anne Caroline Carneiro e Ana Eduarda Vasconcelos, por terem trazido cor aos meus dias com cada momento compartilhado, em especial aqueles vividos no apartamento 32 (onde elas moravam). Por meio delas, pude conhecer de perto um universo até então nunca explorado por mim (autismo) e também ter contato real com uma cultura que admiro há tempos. Criamos um laço que sempre farei questão de preservar e meu coração aquece cada vez que passa pela cabeça o rosto de uma das duas.

À minha psicoterapeuta, Thaís Cazati Faleiros, que me acompanha desde o dia em que vi na psicologia (muito bem representada por ela) a possibilidade de um vir a ser. Sou muito grato por tê-la como a minha maior referência e por poder dizer que muito do que sou vem dela. Orgulho-me em afirmar que, na minha atuação profissional, eu busco, diariamente, tocar a vida das pessoas assim como ela tocou e ainda toca a minha.

Aos irmãos que a vida me deu, Jorge Crivelli, David de Azevedo e Felipe Lorenz, por me permitirem dizer que uma das únicas coisas das quais tenho certeza é a nossa amizade. Só tenho a agradecer por poder ser quem eu sou na presença deles, sem receios ou ressalvas, e por me autoconhecer constantemente com eles. Obrigado por navegarem neste mundo ao meu lado.

Aos queridos amigos, Leandro Morelli, Vinicius Gimenez, Maria Alice Lima e Andrew Prado, por sempre terem se preocupado em me ouvir e me dizer palavras de conforto quando precisei. Só tenho a agradecer pelo companheirismo e por termos construído tantas recordações a contar.

Aos meus professores de graduação, José César e Pedro Faleiros, que abriram os meus olhos de modo irreversível e transformaram a minha maneira de ver o mundo. Seus ensinamentos sempre me acompanharão por onde eu caminhar.

Ao meu irmão, Gabriel Donaris, e à minha cunhada, Jacqueline Cândido, por terem me amparado quando necessário e pela torcida.

Às grandes amigas com quem tive a honra de trabalhar na Defensoria Pública, Karina Sabedot, Adriana Sousa e Thainá Anibal, por me proporcionarem a melhor experiência profissional que tive na vida e por, mesmo sem saberem, terem me auxiliado a definir a área da minha pesquisa de Mestrado.

Ao meu amigo, Ramon Marin, que me incentivou a fazer Mestrado e iniciou essa jornada comigo.

À minha amiga, Ana Luísa Libardi, pela cumplicidade, por dividir muitos acontecimentos comigo e por todo afeto direcionado a mim.

Às grandiosas meninas que por mim passaram, deram um novo sentido à palavra “carinho” e tornaram essa passagem pela pós-graduação mais leve, Fernanda Esteves, Amanda Dantas e Letícia dos Santos.

Ao meu grupo de pesquisa, intitulado “Time Verbal Behavior”, composto por Mariéle Diniz Cortez, Mayara Ferreira, Anne Caroline Carneiro, Ana Eduarda Vasconcelos, Rafael Mazzoca, Fernanda Câmara, Heloísa Zapparoli, Isabela Brassolatti, Luyse Nunes, Maíra Costa, Letícia Fernanda e Ricardo Oliveira, por ter se configurado como uma grande família e por me proporcionar a sensação de pertencimento. Sou muito grato por todos os aprendizados que obtive em nossos encontros.

À minha antiga supervisora, Tatiana Ocanha, que me deu uma oportunidade de trabalho no período de maior desesperança pelo qual passei nos últimos tempos. Graças a essa porta que se abriu, voltei a ter amor pela carreira, o que refletiu no meu desempenho em tudo que eu fazia, inclusive em demandas do Mestrado. Palavras jamais representarão toda a gratidão que tenho a ela.

À minha parceira de pesquisa, Josiane Donadeli, que viabilizou a coleta de dados e com quem pude aprender muito.

A todos aqueles que me auxiliaram, de alguma forma, com a pesquisa, Marlon de Oliveira, Ana Luísa Libardi e Letícia dos Santos.

Aos professores presentes nas bancas de qualificação e defesa, Lidia Postalli, Julio de Rose e Carlos Augusto de Medeiros, que se dispuseram a ler o meu manuscrito e contribuir com o mesmo.

Às crianças que foram participantes da minha pesquisa pela disponibilidade, a paciência, a colaboração e o engajamento no decorrer de todo o procedimento. Sem elas, essa dissertação nem existiria.

À Deisy das Graças de Souza por tudo que me ensinou com o seu conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT|ECCE) pelo financiamento do trabalho.

À Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Dalila Galli pela receptividade e por ter permitido a participação de alguns dos seus alunos no meu estudo.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Laboratório de Estudos do Comportamento Humano (LECH) por terem cedido o espaço para a realização da minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) pela oportunidade, o apoio e a prontidão em auxiliar quando necessitei.

Donaris, D.F. (2020). *Efeitos do monitoramento sobre a correspondência fazer-dizer em crianças em uma atividade acadêmica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 39 pp.

### **Resumo**

A linha de pesquisa que investiga a correspondência verbal busca analisar as relações entre o que uma pessoa diz ter feito ou que fará e o que ela, de fato, fez e suas variáveis de controle. O presente estudo replicou e estendeu o experimento de Brino e de Rose (2006) e teve como objetivo avaliar o efeito do monitoramento, isto é, a presença ou ausência de diferentes agentes sociais (adulto e criança) no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em uma atividade de leitura. Participaram seis crianças com idades entre nove e 10 anos. “Fazer” consistiu em ler em voz alta uma palavra apresentada na tela de um computador e “Dizer” em relatar, após ouvir um feedback do computador, se a leitura foi ou não correta. O procedimento foi composto pelas seguintes condições experimentais: A) Linha de base (monitor ausente), que avaliou os níveis de correspondência na ausência de agentes sociais e sem reforçamento contingente a relatos específicos; B) Presença do monitor adulto, que investigou se e em que medida a presença de um adulto afetaria a acurácia dos autorrelatos e, C) Presença do monitor criança, que foi semelhante à condição B, porém o tipo de agente social presente na sala durante a tarefa mudou para uma criança de idade próxima à do participante. Foi empregado um delineamento de reversão (ABACA e ACABA) e os resultados foram analisados em relação à porcentagem de correspondência de relatos de erros e acertos dos participantes ao longo das condições experimentais. Os resultados demonstraram que o monitoramento produziu um aumento nos níveis de correspondência de relatos de erros para todos os participantes. O monitoramento se mostrou uma variável relevante no controle da precisão do relato verbal. A ordem de apresentação dos dois tipos de monitores não pareceu ter tido efeitos nos níveis de correspondência dos participantes. Não foi observada diferença nos padrões de correspondência em função do tipo de monitor.

*Palavras-chave:* comportamento verbal; correspondência fazer-dizer; monitoramento; relato verbal; crianças; leitura.

Donaris, D.F. (2020). *Effects of monitoring on do-say correspondence in children in an academic task*. Master's thesis. Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 39 pp.

### **Abstract**

The line of research that investigates verbal correspondence seeks to analyze the relation between what a person says he has done or will do and what he actually did, as well as its control variables. The present study replicated and extended the experiment by Brino and Rose (2006) and aimed to evaluate the effect of monitoring, that is, the presence or absence of different social agents (adult and child) in children's self-reports on their performance in a reading task. Six children aged between nine and 10 years participated. "Doing" consisted of reading aloud a word that was presented on a computer screen and "saying" consisted of reporting, after hearing an automated computer feedback, whether the reading was correct or not. The procedure was composed by the following experimental conditions: A) Baseline (no monitor), which assessed the levels of correspondence in the absence of social agents and without contingent reinforcement to specific reports; B) Presence of the adult monitor, which investigated whether and to what extent the presence of an adult would affect the accuracy of self-reports, and C) Presence of the child monitor, which was similar to condition B, but the type of social agent who was present in the room during the task changed to a child who was close in age to the participants'. A reversal design (ABACA and ACABA) was used and the results were analyzed based on the percentage of correspondence of reports of errors and successes of the participants throughout the experimental conditions. The results showed that monitoring produced an increase in the correspondence levels of error reports for all participants. Monitoring proved to be a relevant variable in controlling the accuracy of verbal reports. The order of presentation of the two types of monitors did not appear to have any effect on the participants' correspondence levels. There was no difference in the correspondence patterns depending on the type of monitor.

*Keywords:* verbal behavior; correspondence do-say; monitoring; verbal report; children; reading.

O relato verbal, segundo de Rose (1997), está frequentemente presente nas interações entre indivíduos e é um importante instrumento utilizado por diferentes profissionais em suas práticas, como forma de coleta de dados. Na Psicologia, por exemplo, as queixas são obtidas com base em relatos verbais, que se constituem como um dos principais meios de se ter acesso a alguns eventos, tais como comportamentos ocorridos no passado ou comportamentos encobertos (Medeiros & Medeiros, 2018). Desta maneira, investigar variáveis ambientais que possam influenciar na precisão do relato verbal torna-se importante tanto para garantir uma melhor qualidade nas intervenções planejadas quanto para auxiliar em áreas cujas decisões baseiam-se em relato verbal de indivíduos, como, por exemplo, a área jurídica (Cortez, Miguel, & de Rose, 2019).

Além de uma fonte de dados, o relato verbal também pode ser considerado uma forma de comportamento. Skinner (1957) inicia seu livro “Verbal Behavior” afirmando que o comportamento verbal é um comportamento operante, ou seja, um comportamento emitido em um dado contexto, modelado e mantido pelas consequências que produz. Todavia, diferentemente dos comportamentos não-verbais, o comportamento verbal não modifica o ambiente por meio de ações mecânicas diretas, mas sim de ações indiretas ou mediadas por outra pessoa (definida como ouvinte) previamente treinada pela comunidade verbal para responder de maneiras específicas frente ao comportamento do falante.

Tal definição, proposta por Skinner (1957), se diferencia das concepções estruturalistas da linguagem e propicia o estabelecimento de linhas de pesquisas na psicologia que visam, à luz de um viés funcionalista e pragmático, compreender a aquisição do comportamento verbal e identificar suas fontes ambientais de controle (dos Santos, Santos, & Marchezini-Cunha, 2011). Nesse sentido, um importante fenômeno que vem sendo investigado nos estudos em Análise do Comportamento é a correspondência entre o que os indivíduos fazem e o que dizem (ou vice-versa).

De acordo com Beckert (2005), a correspondência verbal/não-verbal pode ser compreendida como a relação específica entre dois comportamentos de um mesmo indivíduo, que ocorrem em momentos distintos, sendo um necessariamente verbal (dizer) e o outro verbal ou não-verbal (fazer). Uma relação de correspondência é, portanto, definida, segundo Perez (2017), com base na descrição verbal de um comportamento cuja ocorrência se dá antes ou depois de sua descrição.

Três tipos de cadeias, que se distinguem em termos de sequência comportamental treinada, vêm sendo empregadas nos estudos da área: dizer-fazer, fazer-dizer e dizer-fazer-dizer (Beckert, 2005). Na sequência fazer-dizer, mais especificamente, o indivíduo emite um comportamento (verbal ou não-verbal) e, em seguida, é solicitado a relatar (dizer) sobre o mesmo, permitindo avaliar, por exemplo, a correspondência entre o que uma pessoa relata e os eventos/comportamentos prévios (e.g., Brino & de Rose, 2006; Cortez, de Rose, & Miguel, 2014; Cortez, de Rose, & Montagnoli, 2013; Cortez, Miguel, & de Rose, 2017; Cortez, Miguel, & de Rose, 2019; Domeniconi, de Rose, & Perez, 2014; Oliveira, Cortez, & de Rose, 2016; Ribeiro, 1989).

Ribeiro (1989) realizou o primeiro estudo, em Análise do Comportamento, que analisou a correspondência na sequência fazer-dizer, tendo como variável dependente o relato verbal. Oito crianças de três a cinco anos foram expostas a uma tarefa experimental que consistiu em um período de brincadeira (no qual as crianças poderiam brincar com diferentes brinquedos) e um período de relato (no qual as crianças eram solicitadas a relatar, por meio de fotos, com quais brinquedos haviam brincado ou não no período de brincar). Durante a linha de base, após brincar, o experimentador pedia à criança que relatasse com quais dos brinquedos havia brincado e os relatos (correspondentes ou não correspondentes) não eram conseqüenciados diferencialmente. Nessa condição, de forma geral, todos os participantes relataram de forma acurada sobre seus comportamentos prévios de brincar e não brincar. Na condição seguinte,

cada relato de ter brincado, independentemente de sua correspondência com o comportamento prévio, era consequenciado com uma ficha enquanto os relatos de não ter brincado não eram consequenciados. Sob tais condições, duas crianças passaram a emitir, consistentemente, relatos não correspondentes (i.e., afirmaram ter brincado com brinquedos com os quais não haviam brincado). Em seguida, as contingências de reforçamento mantiveram-se as mesmas, porém os relatos eram feitos em grupo. Verificou-se, nesta condição, um aumento na emissão de relatos não correspondentes para cinco participantes. Já na condição subsequente, com reforçamento contingente à correspondência entre o fazer e o dizer, observou-se altos índices de relatos precisos para todos os participantes. Os altos níveis de correspondência observados nessa condição foram mantidos na condição subsequente, de retorno à linha de base.

Ribeiro (1989) discutiu que, na linha de base, os participantes emitiram tatos, pois suas respostas estavam sob controle de eventos antecedentes (o que elas haviam feito na outra sala). Na condição em que apenas o relato afirmativo de ter brincado, independentemente de correspondência, produzia reforço, as crianças passaram a relatar sob controle de reforçadores específicos (as fichas) e não do que haviam feito, ou seja, estavam emitindo mandos (cf. Skinner, 1957). Já na condição em que apenas relatos correspondentes eram reforçados, o relatar apresentava tanto a função de tato, por estar sob controle do que havia sido feito previamente, quanto de mando, por estar sob controle de consequências reforçadoras específicas. O autor concluiu que as verbalizações podem assumir diferentes funções, independentemente de suas topografias, a depender das condições nas quais forem emitidas.

Com base no trabalho seminal de Ribeiro (1989), uma série de estudos têm identificado, empregando a sequência fazer-dizer, variáveis relevantes que afetam a correspondência do relato de crianças e adultos, tais como os efeitos de diferentes parâmetros de treino de correspondência (Cortez et al., 2013; Cortez et al., 2017; Domeniconi et al., 2014), o aumento gradual da dificuldade da tarefa experimental (Cortez et al., 2013; Critchfield & Perone, 1990;

Critchfield & Perone, 1993; Domeniconi et al., 2014), a natureza da tarefa (Cortez et al., 2014), a probabilidade de reforço para relatos precisos (Antunes & Medeiros, 2016), o tipo de pergunta (Souza, Guimarães, Antunes, & Medeiros, 2014), a punição em diferentes magnitudes (Brito, Medeiros, Medeiros, Antunes, & Souza, 2014), bem como efeitos de variáveis sociais<sup>1</sup>, tais como a presença ou ausência do experimentador (Brino & de Rose, 2006), o papel de diferentes tipos de audiência (Alves, 2018; Cortez et al., 2019) e o contexto de grupo (Oliveira et al., 2016).

Com relação, mais especificamente, à manipulação direta de variáveis sociais na acurácia do relato verbal de crianças, Cortez et al. (2019) investigaram o papel da presença de distintas audiências (computador, experimentador e colegas) na correspondência verbal em uma atividade de leitura. As crianças eram instruídas a ler uma palavra que era apresentada na tela de um computador, ouvir um áudio com a leitura correta e, em seguida, relatar sobre seu desempenho clicando em uma janela verde (em caso de acerto) ou vermelha (em caso de erro). Tal tarefa era feita individualmente e na ausência do experimentador. Ao término da sessão, os participantes relatavam para as diferentes audiências, a depender da condição em vigor, o total de pontos obtidos (estes que eram adquiridos apenas quando relatos correspondentes de acertos eram emitidos). Em seguida, em uma “lojinha”, as crianças podiam escolher, de acordo com a pontuação obtida, um brinde de baixa, média ou alta preferência. Todavia, a quantidade de pontos necessária para ter acesso aos brindes de maior preferência era maior que o total de pontos que a criança poderia obter em uma sessão. Desta maneira, receber um brinde de alta preferência só aconteceria mediante quebra de correspondência (i.e., dizer um número maior que o obtido durante a sessão). Os resultados indicaram que os níveis de correspondência foram menores na condição de relato para os colegas, uma vez que as crianças podiam, em tal situação, observar a relação entre o relatar de outras crianças e as consequências recebidas, assim como constatou Ribeiro (1989).

---

<sup>1</sup> Fatos ou eventos que envolvem as ações de mais de uma pessoa (Sampaio & Andery, 2010).

Oliveira, Cortez e de Rose (2016), por sua vez, realizaram um estudo para verificar se a situação de relato em grupo afetaria a correspondência verbal de crianças em uma tarefa de jogo computadorizado. Na tarefa, a criança era solicitada a atirar em alvos em cada tentativa e, em seguida, a relatar sobre seu próprio desempenho, escolhendo uma janela verde (acertos) ou vermelha (erros). Pontos eram apresentados apenas ao final da sessão e eram contingentes a acertos na tarefa de tiro a alvo (mas não à precisão do relato). Na linha de base, após a tarefa de tiro ao alvo, a criança era instruída a relatar sobre o número total de pontos obtidos para o experimentador. Após o relato, a criança recebia um brinde por sua participação, independentemente da correspondência ou não do relato. Em seguida, as crianças foram expostas a uma condição de relato em grupo. As sessões eram idênticas à linha de base, no entanto, ao final da sessão, cada criança era solicitada a relatar sobre o número de pontos obtidos no jogo para outras duas crianças. Ao término dos relatos, elas podiam escolher um brinde por sua participação. De forma geral, os resultados indicaram que os níveis de correspondência de erros em situações de grupo foram mais baixos do que em situações de relato individual para o experimentador. Por ser uma atividade que envolvia competição, no momento em que a criança relatava para as outras crianças (possíveis adversários), constatou-se um aumento na porcentagem de relatos não correspondentes sobre os pontos obtidos.

Ainda no que diz respeito ao papel de variáveis sociais na acurácia do relato verbal de crianças, Brino e de Rose (2006) investigaram o efeito da presença/ausência do experimentador, ou seja, do monitoramento sobre a emissão de relatos correspondentes em uma tarefa de leitura. Participaram do estudo quatro crianças com histórico de fracasso escolar, com idades entre sete e 11 anos. A tarefa experimental consistiu na apresentação de uma palavra escrita no centro da tela de um computador juntamente com um ícone representando uma mão no canto superior. A criança era instruída a ler a palavra (“fazer”) e, em seguida, tocar no ícone, o que produzia a apresentação de uma mensagem pré-gravada com a leitura

correta da palavra. Na sequência, duas janelas coloridas, uma verde e uma vermelha, eram apresentadas na tela e a criança era solicitada a clicar na janela verde caso tivesse lido corretamente a palavra ou na vermelha, em caso de leitura incorreta (“dizer”). Ao final de cada sessão, as crianças tinham acesso a um jogo computadorizado por uma dada quantidade de tempo, a depender da condição experimental.

No estudo de Brino e de Rose (2006), as crianças foram submetidas às seguintes condições experimentais: A) “Ausência do experimentador e reforço não contingente”, em que o reforçador (acesso ao jogo por tempo igual à duração da sessão) independia da correspondência entre relatos e desempenhos na leitura; B) “Presença do experimentador e reforço não contingente”, em que o experimentador ficava presente durante a sessão e o reforçador (mesmo da condição A) era disponibilizado independentemente da correspondência; C) “Ausência do experimentador e reforço de correspondência”, na qual a criança realizava a sessão na ausência do experimentador e o tempo de jogo (reforçador) era acrescido de um minuto para cada relato correspondente e; D) “Ausência do experimentador e reforço não contingente”, idêntica à condição A, porém com o objetivo de verificar a manutenção da correspondência estabelecida na condição C. De forma geral, os resultados indicaram que, na condição de ausência de experimentador e reforço de qualquer relato, as crianças tenderam a relatar seus erros como acertos. Por outro lado, nas condições em que o experimentador estava presente ou quando foi inserido reforço contingente à correspondência, observou-se aumento na porcentagem de relatos precisos.

Os autores discutiram que, na linha de base, sem consequências diferenciais programadas para os relatos correspondentes ou não correspondentes e sem a presença do experimentador, os relatos foram, em geral, não correspondentes, provavelmente, por estarem sob controle de uma história prévia de punição ao errar ou ao relatar que errou e não sob controle discriminativo de seus desempenhos na atividade computadorizada de leitura. Brino e

de Rose (2006) apontaram, também, que o fato de a presença do experimentador ter aumentado a correspondência poderia ser explicado pela provável história de punição dispensada por adultos diante do comportamento de emitir um relato distorcido.

Quanto a esta variável em específico (i.e., presença ou ausência de um agente social), além de seus efeitos sobre a correspondência fazer-dizer (cf. Brino & de Rose, 2006), estudos relacionados à literatura da área de regras têm demonstrado que o monitoramento também exerce controle sobre o comportamento de seguir instruções (Albuquerque, Albuquerque, & Paracampo, 2004; Barrett, Deitz, Gaydos, & Quinn, 1987; Donadeli & Strapasson, 2014). De forma geral, em tais estudos, verifica-se que o seguimento de regras discrepantes das contingências tende a ser mantido quando é monitorado, mas tende a ser abandonado quando não é monitorado, confirmando a afirmação de que as pessoas tendem a se comportar, na presença de outras pessoas, de forma diferente da que se comportariam estando sozinhas (e.g., Weatherly, Miller, & McDonald, 1999).

No que diz respeito à correspondência fazer-dizer, mais especificamente, apesar de os resultados do estudo de Brino e de Rose (2006) apontarem a presença de um monitor (experimentador) durante a tarefa experimental como variável relevante de controle da correspondência verbal, as condições experimentais implementadas, a ordem de apresentação das mesmas, bem como o número de tentativas de cada condição, variaram consideravelmente para cada participante. Tamanha variabilidade na aplicação do procedimento entre os participantes impossibilitaria, portanto, afirmar de maneira mais fidedigna, os efeitos da variável independente (monitoramento) intra e intersujeito. Além disso, a influência do monitoramento sobre a acurácia dos relatos não foi, até o momento, investigada isoladamente (i.e., sem estar em combinação com outras variáveis, como as contingências de reforçamento para quaisquer relatos ou para relatos correspondentes) e não foram realizados estudos

comparando o efeito da presença ou ausência de diferentes tipos de monitores (i.e., diferentes agentes sociais) sobre a acurácia do autorrelato de crianças.

De acordo com Cortez et al. (2019), é possível observar, em nosso cotidiano, que o relato verbal pode ser influenciado, por exemplo, em termos de sua acurácia e completude (e.g., quantidade de propriedades/elementos relatados), em função da presença de diferentes audiências. O monitoramento, isto é, a presença de uma pessoa no momento de relatar, poderia, também, exercer, dentre todas as funções possíveis (estímulo reforçador, estímulo condicional, estímulo pré-aversivo, operação motivadora, etc.), a de estímulo discriminativo para os comportamentos do falante, aumentando ou diminuindo a probabilidade de emissão de uma dada forma de resposta verbal, uma vez que estava presente na ocasião na qual tal resposta verbal foi conseqüenciada.

Sob tal perspectiva, a presença de diferentes pessoas atuando como monitores poderia ocasionar diferentes padrões de relato, a depender da história prévia de reforçamento na presença de cada tipo de agente social (e.g., adultos e crianças). Uma criança, por exemplo, poderia relatar para seus pais, de forma correspondente, ter quebrado um objeto, caso um adulto tivesse presenciado a cena e estivesse, também, presente no momento do relato, mas poderia relatar de forma não correspondente caso fosse o irmão mais novo quem estivesse observando tanto a cena quanto o relato. Em um caso como esse, muito provavelmente, a criança teria sido exposta a conseqüências aversivas por relatar de forma não correspondente na presença de adultos, mas não teria o mesmo tipo de história de reforçamento ao emitir relatos não correspondentes na presença de crianças menores.

Desta forma, considerando a) que diferentes monitores poderiam afetar, diferencialmente, a precisão de relatos verbais; b) as lacunas apresentadas no estudo de Brino e de Rose (2006), isto é, ausência de padronização na implementação das condições experimentais entre os participantes; e c) a ausência de estudos que investigam, de modo

isolado, o papel do monitoramento na acurácia do relato de crianças, o presente estudo replicou e estendeu o estudo de Brino e de Rose (2006), com o objetivo de avaliar o efeito do monitoramento, isto é, da presença ou ausência de diferentes agentes sociais (adulto e criança), sobre a correspondência fazer-dizer de crianças em uma tarefa de leitura. Para tanto, foi empregado um delineamento de reversão (ABACA e ACABA), controlando/padronizando a ordem de apresentação das condições experimentais e o número de tentativas por sessão entre os participantes.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram seis crianças com desenvolvimento típico e com idades entre nove e 10 anos, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Todas frequentavam o ensino fundamental de uma escola pública de São Carlos-SP. A coleta de dados teve início mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis das crianças e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Protocolo nº 89776818.2.0000.5504). Como critério de inclusão, para o presente estudo, foram selecionados apenas os participantes que apresentaram, durante as sessões de linha de base inicial, no máximo, 75% de relatos correspondentes de erros.

Além dos seis participantes, fizeram parte do estudo uma criança do sexo feminino, com nove anos de idade, e três auxiliares de pesquisa também do sexo feminino, com idades entre 21 e 25 anos, que desempenharam o papel de monitoras (ver maiores detalhes na condição experimental “Presença do monitor adulto”).

## **Situação e Materiais**

A coleta de dados foi realizada em um laboratório da Universidade Federal de São Carlos, em média, três vezes por semana. A tarefa experimental foi realizada em três salas do laboratório: uma sala de espera, uma sala de coleta e uma sala adjacente à sala de coleta. Na sala de espera, os participantes podiam escolher entre distintas atividades de lazer não relacionadas à pesquisa (desenhar, brincar com jogos, pintar) enquanto aguardavam para realizar a tarefa experimental. Na sala de coleta, foram utilizados um computador de plataforma *Windows* equipado com o *software* “Lendo e Escrevendo em Pequenos Passos” (Rosa Filho, de Rose, de Souza, Hanna, & Fonseca, 1998) para apresentação das tentativas, caixas de som e um microfone, que captava as respostas vocais que a criança emitia.

Na sala adjacente, através de um espelho unidirecional, o experimentador tinha acesso às escolhas do participante ao observar um monitor de televisão que exibia, em tempo real, a mesma tela vista pela criança no monitor de seu computador. Nesta sala, o experimentador realizava, ainda, o registro das respostas vocais de leitura da criança, captadas por um sistema de áudio conectado ao microfone da sala experimental, bem como controlava a apresentação das tentativas, usando um teclado que estava conectado ao computador da criança por meio de uma extensão. Os brindes concedidos aos participantes em função da participação na pesquisa consistiam em materiais escolares, adesivos e pequenos brinquedos.

## **Procedimento**

No presente estudo, “fazer” consistiu em ler, em voz alta, uma palavra ou letra apresentada na tela do computador diante do estímulo verbal “Que palavra é essa?”, reproduzido pela caixa de som do computador. Após a leitura, duas janelas coloridas, uma verde e uma vermelha, eram apresentadas na tela do computador juntamente com uma mensagem pré-gravada com a leitura correta da palavra. A criança era solicitada, então, a “dizer” se acertou ou errou a leitura, clicando com o mouse em um dos dois quadrados

apresentados (quadrado verde para leituras corretas e quadrado vermelho para leituras incorretas). O “dizer”, portanto, foi definido como a escolha de uma das duas janelas após comparação entre a sua leitura e a mensagem com a leitura correta reproduzida pelo computador. A cada tentativa, a posição dos quadrados verde e vermelho na tela mudava aleatoriamente. As escolhas dos quadrados eram registradas automaticamente pelo *software* utilizado.

Cada participante era convidado a se sentar em frente ao computador na sala de coleta, em uma cadeira apropriada para o seu tamanho, e realizava as atividades pré-programadas no computador individualmente, três vezes na semana, com duração, em média, de três minutos cada sessão. As crianças realizavam entre uma e três sessões por dia de coleta.

Os participantes foram expostos às seguintes condições:

### **Condições pré-experimentais**

**Diagnóstico de Leitura.** O objetivo foi avaliar o repertório de leitura de palavras simples (palavras dissílabas e trissílabas que possuem sílabas formadas por uma vogal e uma consoante, tais como cabelo, tatu, cavalo) e de palavras com complexidades ortográficas (e.g., lh, ss, x, ç, rr, ns, etc.), a fim de programar as sessões experimentais subsequentes considerando a dificuldade da tarefa para cada participante de forma personalizada.

**Pré-Treino.** Essa condição teve como objetivo ensinar os participantes a executarem a tarefa conforme o esperado para este estudo, isto é, ler em voz alta a palavra apresentada na tela do computador e relatar sobre a precisão da leitura, escolhendo uma das duas janelas coloridas (verde ou vermelha), estabelecendo, assim, a relação fazer-dizer. Foram realizadas três sessões com 10 tentativas cada. Ao longo dessa condição, as mensagens reproduzidas pelo computador com instruções foram gradualmente simplificadas, a fim de tornar a aplicação das sessões mais rápida. Na primeira sessão, era apresentada, em todas as tentativas, uma

mensagem completa “Se você disse “XXX” (leitura correta da palavra), aperte o quadrado verde, se não, aperte o quadrado vermelho”. Na segunda sessão, as mensagens completas eram apresentadas apenas nas duas primeiras tentativas. Nas demais tentativas, eram reproduzidas apenas as mensagens curtas, isto é, mensagens apenas com a leitura correta da palavra (e.g., “bola”). Na terceira sessão, apenas mensagens curtas eram reproduzidas. O critério para encerramento desta condição foi a emissão de, no máximo, um relato não correspondente na terceira sessão.

### **Condições experimentais**

**A) Linha de base (monitor ausente).** Esta condição teve por objetivo avaliar o padrão da correspondência dos relatos de acertos e erros das crianças em uma condição realizada na ausência de agentes sociais (i.e., sem monitoramento) e sem reforçamento contingente a relatos específicos. Cada sessão foi programada com 20 tentativas com 50% de dificuldade (10 tentativas com palavras que a criança sabia ler e 10 tentativas com palavras que a criança não sabia ler, de acordo com Diagnóstico de Leitura realizado com cada criança). Ao final da sessão, a criança recebia um brinde pela participação.

**B) Presença do monitor adulto.** Essa fase foi semelhante à linha de base, com a diferença de que uma monitora adulta do sexo feminino (agente social 1) ficava presente na sala experimental durante a realização da tarefa pela criança. O experimentador, por sua vez, assim como nas sessões de linha de base, permanecia na sala adjacente, registrando as respostas vocais de leitura e controlando a apresentação das tentativas. A monitora foi instruída a permanecer em pé, ao lado do participante, observando-o, sem qualquer tipo de interação durante a realização da tarefa. O objetivo foi verificar se e em que medida a presença de um adulto na sala afetaria a precisão do autorrelato de erros e acertos em leitura das crianças. O número de tentativas por sessão e a probabilidade de erro foram os mesmos descritos na condição de linha de base. Para o participante Gael, devido a um conflito de agenda, ocorreu, a

partir da quarta sessão desta condição, a substituição da monitora inicial por uma segunda monitora que possuía algumas características físicas similares (gênero, cor de olhos e cabelos, altura e tom da pele) às da monitora inicial. Para os demais participantes, uma mesma monitora (diferente daquelas às quais Gael foi exposto) foi mantida constante ao longo de todas as sessões experimentais.

**C) Presença do monitor criança.** Essa condição foi semelhante à condição B (presença do monitor adulto), com exceção do tipo de agente social presente na sala experimental. Nessa condição, uma criança do sexo feminino (agente social 2), de idade igual ou próxima a dos participantes, permaneceu na sala de coleta durante a realização da tarefa experimental pelos participantes. O objetivo foi verificar a influência da presença desse tipo de agente social na correspondência fazer-dizer dos participantes. Os parâmetros das sessões foram os mesmos descritos na linha de base.

A criança que atuou como monitora foi previamente treinada a atuar como tal pelo experimentador, ou seja, foi instruída a se posicionar ao lado do participante, em pé, sem qualquer tipo de interação, devendo apenas observar o desempenho do participante na tarefa. Nessa condição, o monitoramento de todas as crianças foi realizado pela mesma agente social.

### **Delineamento Experimental e Definição dos Critérios**

Foi empregado um delineamento de reversão, em que as condições experimentais foram sucessivamente alternadas, verificando-se as mudanças nos padrões de relato em função da inserção e/ou retirada da variável independente (Cooper, Heron, & Heward, 2007; Kazdin, 2011). No presente estudo, metade dos participantes foi exposta às condições ABACA e a outra metade às condições ACABA, a fim de controlar um possível efeito da ordem de exposição às condições experimentais.

Adotou-se como critério para mudança de condição experimental a estabilidade no responder do participante em, no mínimo, três sessões consecutivas. Um estado foi considerado estável quando o nível tolerável de variação em termos da porcentagem máxima de mudança entre uma sessão e outra era de 20%. Além disso, tendências nas medidas de respostas em uma dada condição com uma inclinação na direção oposta àquela esperada para os efeitos das variáveis a serem manipuladas na condição subsequente também foram consideradas como critério para mudança de condição (cf. Kazdin, 2011).

### **Acordo Entre Observadores**

A partir de gravações de áudio das sessões realizadas, um segundo observador fez o registro das respostas de leitura de 92 sessões (n=1.836 tentativas) de um total de 142 sessões, de diferentes condições experimentais, dos seis participantes. Definiu-se um acordo quando tanto o experimentador quanto o observador registraram, da mesma forma, uma dada resposta de leitura como erro ou acerto. A porcentagem de acordo foi calculada por meio da divisão do número de acordos pelo número total de tentativas avaliadas, ou seja, acordos mais desacordos, multiplicada por 100 (Kazdin, 2011). A porcentagem de acordo foi de 95,5 %.

### **Resultados**

Todos os participantes realizaram a condição pré-experimental de Pré-Treino em, no máximo, três sessões, sem a necessidade de implementação de procedimentos adicionais para aprenderem a tarefa requerida.

As Figuras 1 e 2 mostram os desempenhos de todos os participantes ao longo das diferentes condições experimentais (A: monitor ausente; B: monitor adulto; C: monitor criança) nas duas sequências implementadas (ABACA e ACABA). No eixo horizontal (“x”) estão dispostas as sessões de cada condição experimental e no eixo vertical (“y”) a porcentagem de relatos correspondentes de erros e acertos. Cada barra vertical refere-se a uma

sessão realizada e representa a porcentagem de erros em leitura apresentados pelos participantes em cada sessão (i.e., o grau de dificuldade da tarefa). A linha tracejada e com marcador branco (quadrado) indica a porcentagem de relatos correspondentes de acerto em leitura (i.e., ler corretamente e relatar o acerto). A linha contínua e com marcador preto (triângulo) representa a porcentagem de relatos correspondentes de erro em leitura (ler incorretamente e relatar o erro).

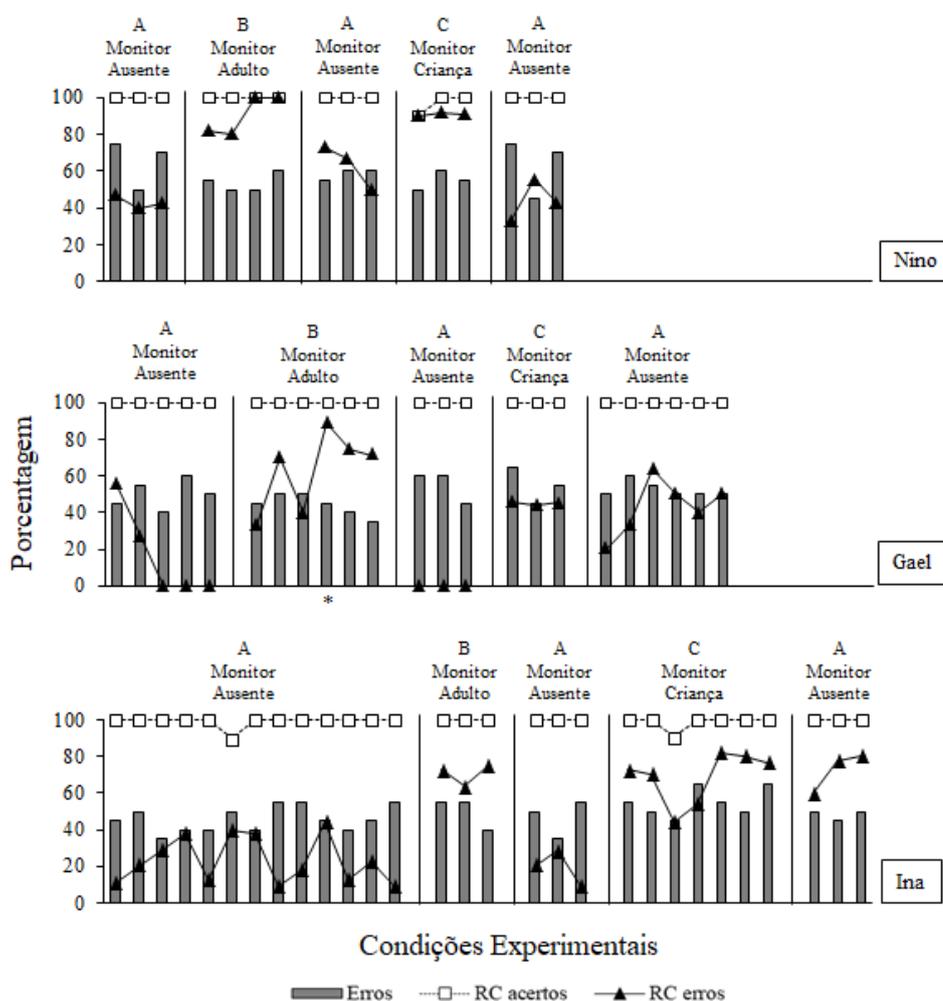


Figura 1. Porcentagem de erros em leitura, relatos correspondentes de acerto e relatos correspondentes de erro para os participantes Nino, Gael e Ina expostos às condições experimentais na ordem ABACA. O asterisco indica sessão em que ocorreu a substituição do monitor na condição B para Gael.

Para os participantes expostos à ordem ABACA, ou seja, expostos, primeiramente, à monitora adulta e depois à monitora criança, é possível observar que todos apresentaram escores próximos de 100% de correspondência para relatos de acertos em todas as condições às quais foram expostos. Por outro lado, para os relatos de erros, foi possível observar baixas porcentagens de relatos correspondentes de erros na primeira condição sem monitoramento (A) para as três crianças, com Gael chegando a apresentar 0% de relatos correspondentes de erros. Quando expostos ao monitoramento feito pelo adulto (B), observou-se que a porcentagem de relatos correspondentes de erros aumentou para os três participantes. Nino exibiu níveis de correspondência na faixa de 80% e 100%, enquanto os de Gael oscilaram entre 30% e 90% e os de Ina entre 60% e 75%. Para Gael, na quarta sessão desta condição, foi necessário realizar a substituição do monitor adulto que estava presente na sala durante a atividade (ver detalhes na seção Procedimento). Observou-se nas sessões subsequentes a esta alteração, um aumento ainda mais acentuado na porcentagem de relatos precisos de erros.

No retorno à condição sem monitoramento (A), verificou-se que os índices de correspondência de relatos de erros diminuíram para todos os participantes, apresentando porcentagens semelhantes às observadas na primeira condição sem monitoramento. Gael, por exemplo, voltou a apresentar 0% de acurácia. Na condição seguinte, na qual foi introduzido o monitoramento pela criança (C), os participantes demonstraram um aumento na emissão de relatos correspondentes de erros em relação à condição anterior (sem monitoramento). Para Nino, os níveis de correspondência de relatos de erros na presença da criança foram semelhantes aos observados quando o monitoramento foi feito pelo adulto, isto é, em torno de 90%. Gael demonstrou um padrão de relatos de erros na faixa de 45% e Ina variou entre 44% e 81%. No último retorno à condição sem monitoramento (A), os três participantes apresentaram, uma vez mais, um decréscimo na porcentagem de relatos acurados de erros. Para Gael e Ina, no entanto, observou-se, nessa condição, um aumento nos níveis de relatos correspondentes de

erros, com padrão de correspondência semelhante aquele observado na condição imediatamente anterior (presença da monitora criança).

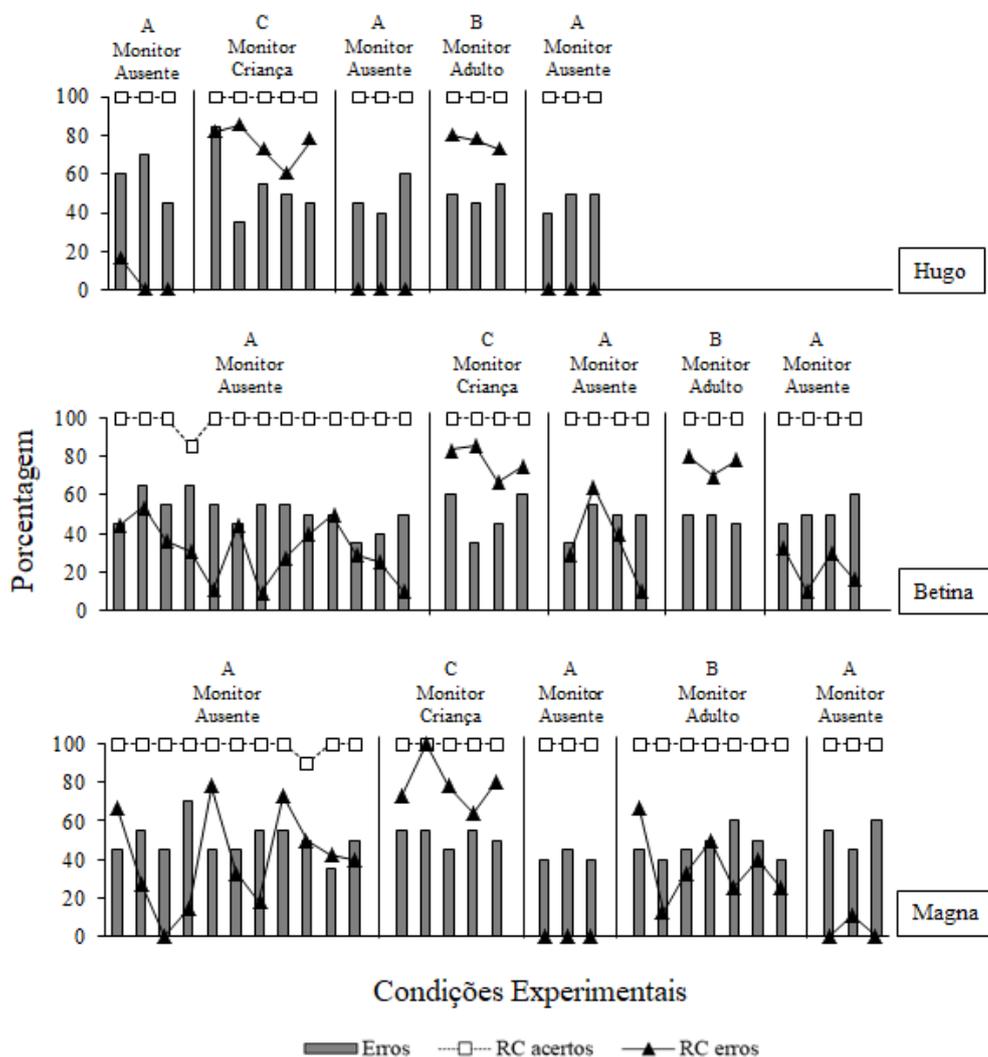


Figura 2. Porcentagem de erros em leitura, relatos correspondentes de acerto e relatos correspondentes de erro para os participantes Hugo, Betina e Magna expostos às condições experimentais na ordem ACABA.

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos com os participantes Hugo, Betina e Magna, expostos às condições experimentais na ordem ACABA (i.e., expostos, primeiramente, à monitora criança e, depois, à monitora adulta). No que diz respeito aos relatos correspondentes de acerto, observa-se que todos os participantes apresentaram altos índices de correspondência

(igual ou próximo a 100%) ao longo de todas as condições experimentais, assim como observado para os três participantes expostos à ordem ABACA.

Com relação aos relatos de erros, durante a primeira condição realizada na ausência do monitor (A), é possível observar que tanto Betina quanto Magna apresentaram variação nos padrões de relatos correspondentes de erro, enquanto que Hugo apresentou baixos níveis (entre 0% e 16%). Magna atingiu a porcentagem mínima de 0% e a máxima de 77,8%. Já para Betina, observou-se um padrão médio de correspondência de relatos de erros, com a maior porcentagem sendo de 53,8%. Ao final da condição, nas últimas três sessões, Betina apresentou correspondência entre 10% e 30%, enquanto que Magna exibiu entre 40% e 50%. Após apresentarem critério de estabilidade, todos os participantes foram expostos à condição de monitoramento realizado pela criança (C). Observou-se, nessa situação, um aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros para os três participantes, com índices superiores a 60%. Em seguida, quando foi realizada a reversão para a condição sem monitoramento (A), verificou-se que os níveis de relatos correspondentes de erros voltaram a diminuir. Para Betina e Hugo, a porcentagem de relatos precisos de erros foi semelhante àquela na primeira condição sem monitor. No caso da participante Magna, observou-se que esta chegou a apresentar 0% de correspondência de relatos de erros e manteve tal padrão durante toda a condição.

Em seguida, foi introduzida a monitora adulta (B). Nessa condição, Betina e Hugo apresentaram padrão de correspondência de relatos de erros semelhante ao apresentado na condição na qual a criança atuava como monitora, ou seja, observou-se escores também na faixa de 70% e 80% para ambos. O padrão de relatar da participante Magna, nesta condição, foi similar ao que foi observado na primeira condição realizada sem o monitor (variação entre 10% e 70%) e, portanto, diferente do padrão exibido na presença da monitora criança. Por fim, na última reversão à condição sem monitoramento, verificou-se que os três participantes

voltaram a relatar erros como acertos de forma mais acentuada. Índices de 0% de correspondência de relatos de erros foram observados para a participante Magna e para o participante Hugo, que demonstrou esse padrão de relato de erros durante todas as condições sem monitoramento. Betina, por sua vez, apresentou entre 10% e 30% de relatos correspondentes de erros.

### **Discussão**

Este estudo avaliou o efeito da presença ou ausência de diferentes agentes sociais (adulto e criança) sobre a correspondência fazer-dizer de crianças em uma tarefa de leitura, replicando e ampliando o estudo de Brino e de Rose (2006). De modo geral, os resultados obtidos evidenciaram que, diante da presença de um agente social atuando como monitor, de forma sistemática e para todos os participantes, observou-se um aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros em relação às condições sem monitoramento. Esses resultados, obtidos com maior controle experimental e sem a influência conjunta de outras variáveis independentes, confirmam os achados de Brino e de Rose (2006) que apontam a presença de um monitor como variável de controle da correspondência verbal.

A presente pesquisa também ampliou o estudo de Brino e de Rose (2006) ao comparar os efeitos do monitoramento realizado por diferentes tipos de agentes (adulto e criança) sobre a correspondência de relatos de erros e acertos em contexto acadêmico. Nesse sentido, os resultados obtidos evidenciaram que para dois participantes (Magna e Gael), os níveis de correspondência foram influenciados, diferencialmente, pelo tipo de agente social (Magna apresentou maiores índices de correspondência na presença da criança enquanto Gael o fez na presença do adulto). Para os outros quatro participantes (Hugo, Betina, Nino e Ina), os padrões de relatos foram semelhantes nas duas condições nas quais houve monitoramento, independentemente do tipo de agente social.

De forma geral, observou-se para todos os participantes, durante a condição sem monitoramento (linha de base), uma tendência a relatar erros como acertos, conforme observado em outros estudos da área que empregaram atividades acadêmicas (Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2014; Cortez et al., 2013; Cortez et al., 2017; Cortez et al., 2019; Domeniconi et al., 2014;). De acordo com Brino e de Rose (2006), tal padrão poderia estar relacionado a um histórico pré-experimental de punições contingentes ao “errar” e ao relatar que errou. Desta forma, como as situações manipuladas do experimento reproduziam, em certa medida, o ambiente natural destas crianças em atividades acadêmicas que, tipicamente, envolvem erros e acertos, é possível que as crianças, ao errarem durante a leitura, emitam relatos não correspondentes sobre seus desempenhos como forma de esquiva de possíveis punições (cf. Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013).

Por outro lado, nas condições em que o monitoramento foi introduzido, observou-se, para todos os participantes, aumento nos níveis de correspondência. De acordo com Skinner (1953), o comportamento de alguém pode ser diferente na presença ou ausência de outra pessoa, em especial quando está sendo observado. No caso do comportamento verbal, por definição, este tipo de comportamento ocorre, em geral, na presença de um ouvinte, incluindo o falante como seu próprio ouvinte (Skinner, 1957). Por fazer parte da ocasião na qual a resposta é reforçada, o ouvinte pode adquirir função de estímulo discriminativo, atuando, portanto, como audiência (cf. Skinner, 1957). Enquanto estímulo discriminativo, a audiência determina não apenas a probabilidade de ocorrência de uma dada resposta verbal, mas também seleciona que tipo de resposta verbal será emitida, isto é, o que será verbalizado (Skinner, 1957). No presente estudo, os monitores estavam presentes no momento da emissão da resposta, mas nunca consequenciavam, diferencialmente, relatos correspondentes ou não correspondentes de erros. Apesar disso, é provável que, em função de uma história prévia de consequências diferenciais diante de audiências que possuíam características físicas semelhantes às dos

monitores do presente estudo, estes tenham adquirido, por generalização, a função evocativa que configura uma audiência, podendo, portanto, controlar um padrão de relato dos participantes diferente do que era observado na ausência de um agente social.

Apesar do aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros para todos os participantes na presença dos dois tipos de monitores, observou-se que a correspondência sempre foi parcial, isto é, a presença dos diferentes monitores nunca produziu padrões de 100% de correspondência de relatos de erros, ou seja, as crianças continuaram a emitir, mesmo que em menores proporções, relatos não correspondentes de erros mesmo na presença dos monitores. Tal padrão poderia evidenciar que errar a leitura e/ou relatar que errou pareceu exercer mais controle sobre o padrão de relato do que a presença dos diferentes monitores, confirmando os resultados encontrados no estudo de Cortez et al. (2013), que indicou a variável erro, ou seja, a emissão de desempenhos incorretos, como determinante para a produção de relatos não correspondentes em detrimento a outras variáveis.

É provável que, na história pré-experimental dos participantes, respostas que resultavam em erros tenham adquirido função aversiva condicionada, já que uma das implicações da punição é a de que os indivíduos, ao apresentarem uma resposta que fora punida no passado, passem a sentir os efeitos da punição meramente por a emitirem, sem precisarem entrar em contato direto com a consequência aversiva que seria produzida por tal resposta (Skinner, 1953). Deste modo, errar era algo a ser evitado, assim como relatar um erro também era. Distorcer o relato sobre o próprio desempenho pode ter tido a função de diminuir o caráter aversivo da emissão de uma resposta passível de punição.

Além disso, Gael e Ina passaram a aumentar gradativamente a emissão de relatos correspondentes de erros nas últimas sessões de retorno à linha de base, o que pode estar relacionado ao fato de que os erros ou os relatos de erros, mesmo na presença dos agentes sociais, não eram seguidos por algum tipo de punição por parte dos monitores. A ausência de

estimulação aversiva diante do errar, que precede o relatar, pode ter, como sugere Skinner (1953), restabelecido o comportamento verbal suprimido pela punição no passado (relatar um erro de forma acurada), uma vez que os monitores, possivelmente, reagiram aos erros e aos respectivos relatos verbais de maneira distinta da que, usualmente, a comunidade verbal da criança (i.e., pais, professores, colegas) reage diante de erros ou relatos de erros. Desta forma, para esses participantes, seria possível afirmar que, quando os monitores exerceram a função de audiência não punitiva, respostas outrora punidas começaram a ser emitidas nas sessões.

Com relação aos agentes sociais que realizaram o monitoramento, os resultados de Gael, que teve, durante o procedimento, a monitora adulta original substituída por uma segunda monitora, parecem sugerir que características físicas do agente social podem determinar diferentes padrões de relato. Assim que houve a substituição do adulto que estava monitorando o desempenho de Gael na condição “B”, foi possível identificar um aumento acentuado no número de relatos acurados de erros, o que poderia estar relacionado ao processo de generalização de estímulos que torna possível que novos estímulos (os monitores), com propriedades físicas comuns a estímulos já conhecidos (e.g., pessoas familiares), adquiram a função evocativa característica de audiência (Skinner, 1957). Nesse sentido, estudos futuros poderiam investigar, diretamente, os efeitos de diferentes características do agente social como idade, gênero, profissão e atributos físicos.

No que se refere ao uso de dois formatos distintos de ordem das condições experimentais (ABACA e ACABA), com vistas a avaliar o efeito da ordem, identificou-se, com base nos dados obtidos, diferenças nos índices de correspondência para dois participantes, Gael e Magna. Foi possível verificar que a exposição a um primeiro monitor, independentemente do tipo de agente social, teve maior efeito sobre o padrão de relato que a exposição ao segundo monitor. Gael, por exemplo, foi exposto primeiramente ao monitoramento exercido pelo adulto enquanto Magna teve seu desempenho monitorado,

inicialmente, pela criança. A diminuição do efeito do monitoramento na presença do segundo monitor quando comparado ao efeito do primeiro monitor pode ser explicada pela história de aprendizagem desenvolvida ao longo do próprio experimento. Ao longo das sessões de monitoramento, respostas corretas ou incorretas de leitura bem como relatos correspondentes ou não correspondentes não foram consequenciados diferencialmente (isto é, não foram reforçados e nem punidos) pelos monitores e, desta forma, Gael e Magna voltaram a exibir os padrões de correspondência mais semelhantes àqueles apresentados na condição sem monitoramento.

No que concerne à implementação do delineamento de reversão, foi possível evidenciar, de maneira mais fidedigna, quando comparada com a do estudo de Brino e de Rose (2006), a existência de uma relação funcional entre as variáveis dependente e independente. Tendo como referência Kazdin (2011), a condição controle e a condição experimental eram intercaladas, possibilitando verificar de que forma o padrão de correspondência verbal variava quando havia a presença de um agente social na sala da tarefa e quando não havia. Como os níveis de correspondência se tornaram semelhantes ao que eram na condição anterior à condição experimental quando a variável independente foi retirada, é possível afirmar, com maior grau de certeza, que o monitoramento tenha sido a variável responsável pela mudança na variável dependente (precisão do relato verbal).

De maneira análoga ao que foi constatado na literatura de comportamento governado por regras que manipulou a variável monitoramento (Albuquerque et al., 2004; Barrett et al., 1987; Donadeli & Strapasson, 2014), os resultados obtidos sugerem que tal variável produziu mudanças sistemáticas na variável dependente em análise. No presente estudo, observou-se que as crianças tenderam a relatar, na presença de outras pessoas, de forma diferente da que relatariam estando sozinhas (cf. Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2019; Oliveira et al., 2016; Ribeiro, 1989), o que demonstra a importância de se atentar para esse tipo de variável

nos diferentes contextos nos quais o relato é usado como instrumento de coleta de dados (e.g., profissionais de saúde, educação, direito ou pesquisadores).

Uma limitação do presente estudo diz respeito ao fato de que, em função do delineamento experimental escolhido, o procedimento foi encerrado, para todos os participantes, na condição “sem monitoramento”, na qual os participantes apresentavam, em geral, baixas porcentagens de relatos correspondentes de erro. Sendo o relato impreciso, usualmente, um comportamento socialmente não desejável, visto que um relato distorcido poderia evocar respostas menos efetivas do ouvinte em relação ao seu ambiente e, conseqüentemente, prejudicar relações sociais entre ouvinte e falante, estudos futuros poderiam finalizar o experimento com condições que, de alguma maneira, produzam padrões de relatos correspondentes (e.g., presença do monitor, treino de correspondência, etc).

O presente estudo contribui para a área da correspondência fazer-dizer ao apontar, com maior controle experimental, uma variável relevante no controle do relato verbal, o monitoramento (i.e., presença de um agente social). Poucos são os estudos de correspondência que investigaram, diretamente, o papel de variáveis sociais (e.g., Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2019; Oliveira et al., 2016; Ribeiro, 1989), o que deveria ser diferente, uma vez que tais variáveis, segundo Matos (1991), são inerentes ao comportamento verbal, que é essencialmente definido pelo seu efeito sobre o comportamento do outro. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras investiguem os efeitos de variáveis como a quantidade de monitores presentes na sala de coleta durante a tarefa experimental, a frequência do monitoramento realizado (e.g., Medeiros et al., 2013) e a generalidade para diferentes populações (e.g., adolescentes e adultos).

## Referências

- Albuquerque, L.C.D., Albuquerque, N.M.A., & Paracampo, C.C.P. (2004). Análise do papel de variáveis sociais e de conseqüências programadas no seguimento de instruções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 31-42. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100006>
- Alves, C. (2018). *Correspondência fazer-dizer em adultos: O controle pela audiência em um jogo virtual*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar.
- Antunes, R.A.B., Medeiros, C.A. (2016). Correspondência verbal em um jogo de cartas com crianças. *Acta Comportamentalia*, 24, 15-24.
- Barett, D.H., Deitz S.M., Gaydos G.R. & Quinn, P.C. (1987). The effects of programmed contingencies and social conditions on responses stereotypy with human subjects. *The Psychological Record*, 37, 489-505. <https://doi.org/10.1007/BF03394995>
- Beckert, M.E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: Pesquisa básica e aplicações na clínica. In J. Abreu-Rodrigues & M.R. Ribeiro (Orgs.). *Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brino, A.L.F., & de Rose, J.C.C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 67-77. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i1.803>
- Brito, R.L., Medeiros, C.A., Medeiros, F.H., Antunes, R.A.B., & Souza, L.G. (2014). Efeitos da magnitude da punição na correspondência verbal em situação lúdica. In N.B. Borges, L.F.G. Aureliano, & J.F. Leonardi (Orgs.). *Comportamento em Foco, Volume 4* (pp. 173-188). São Paulo: ABPMC.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

- Cortez, M.D., de Rose, J.C., & Montagnoli, T.A.S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamentalia*, 21, 139-157.
- Cortez, M.D., de Rose, J.C., & Miguel, C.F. (2014). The role of correspondence training on children's self-report accuracy across tasks. *The Psychological Record*, 64, 393-402. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>
- Cortez, M.D., Miguel, C.F., & de Rose, J.C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamentalia*, 25, 511-527.
- Cortez, M.D., Miguel, C.F., & de Rose, J.C. (2019). O papel de diferentes audiências na acurácia do relato verbal de crianças. *Acta Comportamentalia*, 27, 389-405.
- Critchfield, T.S., & Perone, M. (1990). Verbal self-reports of delayed matching to sample by humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 53, 321-344. <https://doi.org/10.1901/jeab.1990.53-321>
- Critchfield, T.S., & Perone, M. (1993). Verbal self-reports about matching to sample: Effects of the number of elements in a compound sample stimulus. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 59, 193-214. <https://doi.org/10.1901/jeab.1993.59-193>
- de Rose, J.C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: Contribuições conceituais e experimentais. In R.A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 148-163). Santo André: Arbytes.

- 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. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0009-z>
- Donadeli, J.M., & Strapasson, B.A. (2014). Effects of monitoring and social reprimands on instruction-following in undergraduate students. *The Psychological Record*, *65*, 177-188. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0099-7>
- dos Santos, G.M., Santos, M.R.M., & Marchezini-Cunha, V. (2011). Operantes verbais. In N. Borges & F.A. Cassas (Orgs.). *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 64-76). Porto Alegre: Artmed.
- Kazdin, A.E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Matos, M.A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M.A. Matos, D.G. Souza, R. Gorayeb, & V.R.L. Otero (Orgs.). *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP (pp. 333-341).
- Medeiros, N.N.F.A., & Medeiros, C.A. (2018). Correspondência verbal na Terapia Analítica Comportamental: Contribuições da pesquisa básica. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, *20*, 40-57. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i1.1136>
- 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. <https://doi.org/10.18761/pac.2015.026>

- Perez, W.F. (2017). Explicações comportamentais da correspondência dizer-fazer. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 13, 16-28.  
<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v13i1.5260>
- 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>
- Rosa Filho, A.B., de Rose, J.C.C., de Souza, D.G., Hanna, E.S., & Fonseca, M.L. (1998). *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos*. Software para pesquisa.
- Sampaio, A.A.S., & Andery, M.A.P.A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: Uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 183-192. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100020>
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Souza, R.S., Guimarães, S.S., Antunes, R.A.B., Medeiros, C. A. (2014). Correspondência verbal em um jogo de cartas: Perguntas abertas e fechadas. In N.B. Borges, L.F.G. Aureliano, & J.F. Leonardi (Orgs.). *Comportamento em Foco, Volume 4* (pp. 189-204). São Paulo: ABPMC.
- Weatherly, J.N., Miller, K., & McDonald, T.W. (1999). Social influence as stimulus control. *Behavior and Social Issues*, 9, 25-45. <https://doi.org/10.5210/bsi.v9i1.135>