

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPsi

**Ensino de Relato de Evento Passado a Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

Fernanda Câmara Alves Damasceno

**São Carlos  
2022**

Fernanda Câmara Alves Damasceno

**Ensino de Relato de Evento Passado a Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em Psicologia da  
Universidade Federal de São Carlos, sob  
orientação da Dra. Mariéle Diniz Cortez

**São Carlos  
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fernanda Câmara Alves Damasceno, realizada em 29/04/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Mariéle de Cássia Diniz Cortez (UFSCar)

Profa. Dra. Glauce Carolina Vieira dos Santos (UNICAMP)

Profa. Dra. Daniela de Souza Canovas (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a minha orientadora que foi a responsável, de maneira tão respeitosa e paciente, por me ensinar tudo que aprendi em todo esse processo.

Agradeço a minha família que me deu o suporte necessário para ser possível que eu me mudasse de estado para me dedicar ao meu sonho de me tornar mestra.

Agradeço aos amigos que fiz no mestrado, às amigas de Recife que estavam juntas nesse momento. Por todo o acolhimento e impulso, sem eles teria sido muito mais difícil.

Agradeço a Ramon, meu companheiro na época, por além de companheiro ter sido quem estava dia a dia discutindo e me ajudando em cada passo até a defesa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia por terem me guiado e me feito ter a certeza do quanto eu quero continuar estudando e aprendendo com todos eles.

A todos, muito obrigada!

## SUMARIO

<b>Resumo</b> .....	6
<b>Abstract</b> .....	20
<b>Estudo 1</b> .....	20
<b>Resumo</b> .....	22
<b>Método</b> .....	23
<b>Resultados e Discussão</b> .....	24
<b>Conclusões e Sugestões para Estudos Futuros</b> .....	25
<b>Referências</b> .....	25
<b>Estudo 2</b> .....	31
<b>Resumo</b> .....	32
<b>Método</b> .....	32
<b>Resultados e Discussão</b> .....	34
<b>Considerações Finais</b> .....	35
<b>Referências</b> .....	43

Damasceno, F. C. A. (2022). *Ensino de Relato de Evento Passado a Crianças com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

## Resumo

Sob uma perspectiva comportamental, o relato verbal pode ser entendido como um tipo de tato. O comportamento de relatar com correspondência sobre um evento é uma habilidade de grande importância no desenvolvimento social do indivíduo. A presente dissertação foi dividida em dois estudos. O Estudo 1 realizou uma revisão de literatura que teve por objetivo identificar e analisar artigos da análise do comportamento que tiveram o relato de evento passado como variável dependente e que se propuseram a investigar procedimentos de ensino para o estabelecimento deste repertório verbal. Oito artigos foram selecionados para a análise com base nos critérios utilizados. Os resultados permitiram identificar lacunas e apontar caminhos possíveis para estudos futuros. O Estudo 2 realizou uma avaliação preliminar, de forma empírica, dos efeitos de um procedimento de ensino de relato de evento passado e apresentou a elaboração das modificações realizadas (e.g., tipo de resposta verbal solicitada, tarefa intermediária de categorização) com base na análise contínua dos desempenhos dos participantes expostos ao procedimento. Os resultados indicaram que a aprendizagem ocorreu apenas após a introdução de uma estratégia de resolução de problemas (tarefa de categorização). Os resultados produzidos por ambos os estudos confirmam a necessidade de mais investigações sobre os procedimentos que visem o ensino do relato de eventos passados e sugerem a necessidade de intervenções que considerem, em seu planejamento, as variáveis relacionadas ao comportamento de lembrar.

*Palavras-Chave:* autismo; correspondência; ensino de relato verbal; relato de eventos passados; tato.

Damasceno, F.C.A. (2022). *Teaching Past Event Reporting to Children with Autism Spectrum Disorder*. Master's Dissertation, Postgraduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP.

### **Abstract**

From a behavioral perspective, verbal reporting can be understood as a type of tact. The behavior of reporting about an event with correspondence is a skill of great importance in the individual's social development. The present thesis was divided into two studies. Study 1 carried out a literature review that aimed to identify and analyze behavior analysis articles included reporting of past events as a dependent variable and that investigated teaching procedures for establishing this verbal repertoire. These articles were selected for analysis based on the criteria used. The results made it possible to identify gaps and point out possible paths for future studies. Study 2 empirically investigated the effects of a teaching procedure for reporting a past event and presented the elaboration of the modifications made (e.g., type of verbal response requested, categorization task) based on the continuous analysis of the participants' performances exposed to the procedure. The results indicated that learning occurred only after the introduction of a problem-solving strategy (categorization task). The results produced by both studies confirm the need for further investigation into procedures aimed at teaching the reporting of past events and suggest the need for teaching procedures that consider, in their planning, variables related to remembering behavior.

Keywords: autism; correspondence; teaching verbal reporting; reporting of past events; tacto.

Skinner (1957) propôs que a linguagem pode ser entendida como comportamento operante, isto é, um comportamento que modifica o mundo e é, por sua vez, modificado pelas consequências que produz. No entanto, diferentemente dos comportamentos não-verbais, que produzem consequências por meio de modificações diretas no ambiente, o comportamento verbal produz tais consequências por meio da mediação de uma comunidade verbal treinada especialmente para isso. Por exemplo, na mesa do restaurante, a resposta de esticar o braço produz uma consequência pela modificação direta no ambiente (i.e., alcançar o saleiro). Por outro lado, uma resposta verbal “Me passe o sal, por favor” pode produzir a mesma consequência (i.e., acesso ao saleiro), no entanto, pela mediação de um ouvinte.

Considerando uma proposta funcional da linguagem, Skinner (1957) apresentou categorias de análise de respostas verbais, denominadas operantes verbais e, para tanto, considerou as variáveis de controle dessas respostas (i.e., a relação funcional entre os estímulos antecedentes e as consequências mediadas produzidas pela resposta). Dentre os operantes verbais, o tato foi definido como uma resposta verbal que ocorre sob controle de estímulos antecedentes não verbais (e.g., objetos, características de objetos, eventos, outras pessoas, respostas fisiológicas etc.) e mantidas por reforçadores generalizados (Skinner, 1957). Segundo o autor, o tato pode ser considerado como o principal operante verbal, uma vez que amplia o contato do ouvinte com aspectos do mundo. Por exemplo, uma criança que tateia “*carro azul*” na presença de um carro azul, permite ao ouvinte identificar quais aspectos do mundo estão controlando a sua resposta; da mesma forma, quando uma criança conta “*hoje na escola eu comi brócolis*”, ela permite ao ouvinte entrar em contato com eventos, estímulos ou propriedades de estímulos aos quais ele não teve acesso diretamente.

Skinner (1957) diz, ainda, que um outro ponto que faz o tato se destacar como o principal operante verbal é o controle singular com o estímulo antecedente; controle esse que é estabelecido pelas contingências de reforço programadas pela comunidade. Por exemplo, uma

criança apenas aprenderá a tatear corretamente “*carro vermelho*” diante de um carro vermelho, se a comunidade verbal instalar contingências de reforçamento suficientes para estabelecer tais relações funcionais de controle entre o objeto do mundo e a resposta verbal (i.e., tato). Um exemplo mais completo de um evento que estabelece e fortalece respostas de tato pode ser observado quando uma criança, diante de um estímulo não-verbal (e.g., uma boneca), emite uma resposta verbal arbitrariamente definida como correta pela comunidade verbal (e.g., “boneca”) e produz, como consequência mediada por um indivíduo verbalmente treinado, a aprovação e/ou elogio (e.g., “Isso mesmo! É uma boneca”).

Em ambos os casos, ou seja, dizer “carro vermelho” na presença de um carro vermelho e dizer “boneca” na presença de uma boneca, as respostas verbais poderiam ser consideradas como exemplos de tato enquanto nomeação<sup>1</sup> de aspectos do ambiente. Além de respostas de nomeação, relatos de eventos passados também podem ser considerados como um tipo de tato (de Rose, 1997). Para Inoue (2001), o acesso ao evento tateado diferencia o tato como nomeação e o tato como relato. Enquanto no primeiro caso (i.e., nomeação) a comunidade verbal tem acesso ao estímulo controlador da resposta de nomeação, na segunda, a comunidade pode não ter acesso, temporalmente, ao que é relatado.

No caso da criança que relata para a mãe ter comido brócolis na escola, o relato e o evento relatado não ocorrem no mesmo momento. No caso do tato enquanto relato, a impossibilidade de o ouvinte acessar o evento antecedente que controla a resposta verbal do falante acaba por estabelecer uma condição na qual a relação entre relato e evento não precisa ser, necessariamente, acurada para produzir uma consequência reforçadora; a comunidade pode, inadvertidamente, acabar reforçando relatos que não apresentem correspondência entre o evento e o que está sendo dito (Inoue, 2001; Naoi et al, 2007).

---

<sup>1</sup> O presente trabalho não aborda as diferenças entre o que se compreende enquanto tato e o que tem sido definido na literatura como Nomeação (Horne & Lowe, 1996) ou como Nomeação Bidirecional (Greer et al., 2005; Miguel, 2016).

Na análise do comportamento, diversos estudos têm buscado avaliar os efeitos de diferentes procedimentos para o ensino de tato enquanto nomeação, especialmente para crianças com atrasos de desenvolvimento. No entanto, ainda são poucos os estudos, comparativamente, que investigam procedimentos de ensino para estabelecer respostas de tato enquanto relato (Inoue, 2001; Naoi et al., 2007). A área que vem se dedicando à compreensão do relato verbal e de suas variáveis de controle tem sido chamada de Correspondência fazer-dizer ou correspondência verbal/não-verbal (Beckert, 2005). A literatura tem considerado a correspondência entre fazer-dizer como uma relação entre dois eventos em momentos distintos; um deles é não-verbal (fazer) enquanto o outro é verbal (dizer) (Domeniconi et al., 2014; Perez, 2017). A correspondência, nesse caso, poderia ser definida como a relação positiva entre o relato do evento passado (ou futuro na relação dizer-fazer) e o próprio evento (Beckert, 2005; Perez, 2017).

O estudo de Ribeiro (1989) foi o primeiro, em análise do comportamento, a investigar o relato verbal como variável dependente. O autor avaliou a correspondência entre o relato de crianças e o seu próprio comportamento passado e, além disso, investigou os efeitos do reforçamento diferencial de relatos não correspondentes ao evento passado na acurácia do relato. Participaram oito crianças com desenvolvimento típico, com idades entre três e cinco anos. As crianças deveriam, inicialmente, brincar com alguns brinquedos disponibilizados em uma sala e, em seguida, eram levadas para uma segunda sala onde relataram, por meio de fotos, com quais brinquedos havia ou não brincado. Durante a linha de base, foi avaliado se as crianças seriam capazes de emitir, com acurácia, relatos sobre seus próprios comportamentos passados (i.e., de brincar ou não com os brinquedos). Os resultados indicaram que todas as crianças apresentaram altos índices de correspondência fazer-dizer. Em seguida, introduziu-se uma contingência de reforçamento, na qual respostas afirmativas de brincar, independente da correspondência com o comportamento passado, produziram acesso a elogios e fichas que

poderiam ser trocadas por doces. Nessa condição, duas crianças passaram a emitir relatos não correspondentes; em outras palavras, relataram ter brincado com brinquedos com os quais não brincaram. Na condição seguinte, as contingências permaneceram as mesmas (consequências reforçadoras para respostas afirmativas), no entanto, o relato foi realizado em grupo. Observou-se, nessa condição, que cinco das oito crianças emitiram relatos não correspondentes, afirmando terem brincado com brinquedos mesmo quando, de fato, não haviam brincado. Por fim, foi realizada uma condição na qual o reforçamento foi contingente apenas a relatos acurados, o que produziu o restabelecimento dos níveis prévios de correspondência, que foram mantidos na condição subsequente, sem reforçamento contingente a relatos correspondentes.

O estudo de Ribeiro evidenciou que a acurácia do relato das crianças foi influenciada por alterações nas contingências de reforçamento. De acordo com o autor, durante a linha de base, os relatos teriam função de tato, dado que estavam sob controle de estímulos antecedentes não verbais (i.e., os brinquedos com os quais haviam brincado ou não). Com a introdução do reforçamento contingente a uma topografia específica de resposta (dizer sim, independentemente da correspondência), as respostas verbais das crianças – principalmente em grupo – adquiriram função de mando, uma vez que estavam sob controle de reforçadores específicos (e.g., fichas trocáveis por brindes), independente de sua correspondência com o estímulo antecedente.

Considerando a análise proposta por Ribeiro (1989), pesquisas subsequentes investigaram o efeito de diferentes variáveis ambientais na precisão do autorrelato em crianças, como, por exemplo, a dificuldade da tarefa (Cortez et al., 2013; Domeniconi et al., 2014), a natureza da tarefa (Cortez et al., 2014), a presença ou ausência do experimentador (Brino & de Rose, 2006), o contexto de grupo (Oliveira et al., 2016), os efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência (Cortez et al., 2017), entre outros. Além disso, uma série de estudos têm

investigado procedimentos para estabelecer relatos correspondentes, ou seja, como ensinar o indivíduo a relatar acuradamente (e.g., Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017, 2019).

A correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal é estabelecida desde cedo no repertório das crianças (Catania, 1999). Segundo Catania, essas relações, provavelmente, são apreendidas pela bidirecionalidade entre dizer-fazer e fazer-dizer, a qual a criança é constantemente exposta (e.g., Catania et al., 1990; Miguel, 2016). Com o desenvolvimento do repertório verbal da criança, ela se torna capaz de relatar sobre o próprio comportamento, mesmo quando este ocorreu no passado; nesse caso o indivíduo estabelece condições para que as variáveis de controle do “lembrar”<sup>2</sup> também produzam relatos acurados quando as relações funcionais do tato são mantidas (Catania, 1999; Skinner, 1953).

Estabelecer o repertório de tatear e, mais especificamente, o de relatar parece ser um desafio que vem solicitando investigações contínuas para identificar quais variáveis críticas podem interferir no controle dessa resposta. Para o ensino de relato, é necessário a programação de condições que promovam, além da relação correspondente entre o evento (objeto, pessoa, informação etc.) e a resposta verbal, a própria manutenção do relato acurado em diferentes contextos – i.e., relatar acuradamente sobre a *escola* em *casa*. A presente dissertação, apresentada no formato de dois artigos, avaliou a literatura sobre procedimentos de ensino de relato verbal a crianças e, com base nos resultados encontrados, realizou uma avaliação preliminar de uma proposta de intervenção para ensinar relatos de eventos passados a crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

O Estudo 1 apresenta uma revisão de literatura que teve como objetivo identificar e analisar artigos da Análise do Comportamento que trataram respostas de relatar (enquanto um

---

<sup>2</sup> Lembrar, nesse sentido, entendido como comportamento verbal do indivíduo e que, também, está sujeito a controles discriminativos.

tato na ausência do evento tateado) como variável dependente e que investigaram procedimentos de ensino para o estabelecimento deste repertório verbal. Para isso, foram realizadas buscas sistemáticas em três bases de dados (PubMed, *Scielo* e Periódicos CAPES), por meio de combinações de descritores selecionados a partir de artigos previamente identificados sobre o tema. Em seguida, considerando os critérios de inclusão, foram selecionados e analisados artigos que investigaram, empiricamente, procedimentos para o ensino de relato verbal. A partir das categorias de análise propostas foram identificadas variáveis críticas dos procedimentos empregados em relação aos resultados obtidos. Buscou-se, ainda, identificar lacunas e apontar caminhos possíveis para estudos futuros.

Com base nos resultados encontrados na revisão de literatura (Estudo 1), o Estudo 2 teve por objetivo realizar uma avaliação preliminar de uma intervenção para ensinar relatos de eventos passados a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Estudo 2 investigou os efeitos de um procedimento de ensino de relato de evento passado que empregou, em um primeiro momento, reforçamento diferencial de relatos acurados em conjunto com um procedimento de atraso progressivo de dicas ecoicas e, em um segundo momento, uma estratégia de resolução de problemas (categorização). Além disso, buscou-se descrever a elaboração do procedimento e as modificações realizadas (e.g., tipo de resposta verbal solicitada, tarefa intermediária de categorização) com base nos resultados obtidos ao longo da coleta de dados.

## **Estudo 1**

**Uma Revisão de Literatura sobre Procedimentos de Ensino de Relatos de Eventos**

**Passados**

## Resumo

A correspondência verbal tem sido investigada, na análise do comportamento, enquanto uma relação positiva, entre um evento antecedente e o relato. Revisões de literatura têm mostrado um interesse na relação de correspondência verbal/não-verbal, mas poucas têm identificado estudos nos quais o relato é investigado como variável dependente. A presente revisão teve como objetivo identificar e analisar artigos da Análise do Comportamento que trataram respostas de relatar (enquanto um tato na ausência do evento tateado) como variável dependente e que investigaram procedimentos de ensino para o estabelecimento deste repertório verbal. Foram realizadas buscas em três bases de dados: Periódicos Capes, Scielo e PubMed. Para a busca, foram utilizados descritores identificados por meio de estudos prévios sobre correspondência verbal. De uma amostra inicial de 370 encontrados pela busca com descritores, oito foram selecionados com base nos critérios utilizados. Os artigos encontrados foram analisados com base no tipo de participantes, na forma de relato exigida enquanto resposta, no delineamento utilizado, nas intervenções realizadas e nos resultados encontrados. A análise dos estudos permitiu identificar características importantes no estudo do relato verbal, e permitiu a identificação de lacunas na literatura que podem ser respondidas com estudos futuros. O presente estudo sugere caminhos para estudos futuros que tenham como objetivo o estabelecimento de relatos de eventos passados.

*Palavras-chave:* correspondência; ensino de relato verbal; relato de evento passado; revisão de literatura; tato.

Sob uma perspectiva comportamental, o relato verbal pode ser entendido como um tipo de tato, isto é, uma resposta verbal controlada por estímulos antecedentes não-verbais (eventos, objetos, comportamentos etc.) e mantida por reforçamento generalizado (Skinner, 1957). No entanto, no caso, especificamente, do relato de eventos passados, a resposta verbal emitida está sob controle de estímulos antecedentes não-verbais que não estão presentes quando o falante emite a resposta de tato e aos quais a comunidade verbal não tem acesso quando a resposta é emitida (Inoue, 2001; Naoi et al., 2007).

O comportamento de relatar de forma correspondente (i.e., acurada) sobre um evento é uma habilidade de grande importância no desenvolvimento social do indivíduo (e.g., Inoue, 2001; Shillingsburg et al., 2017). A correspondência tem sido definida enquanto uma relação positiva entre o evento verbal e o não-verbal (correspondência dizer-fazer) ou entre o evento não-verbal e o comportamento verbal (correspondência fazer-dizer) (Beckert, 2005). Estudos que utilizaram esta última sequência comportamental, mais especificamente, têm tentado identificar variáveis que afetam, positiva ou negativamente, a correspondência do relato verbal. Os resultados desses estudos demonstraram que algumas variáveis podem diminuir a correspondência (i.e., acurácia) do relato; no entanto, outras variáveis podem aumentar a correspondência do relato.

Com relação às variáveis que aumentam a correspondência do relato, alguns estudos têm investigado procedimentos para produzir/ensinar relatos correspondentes de eventos passados (e.g., Cortez et al., 2013; 2014; Cortez & de Rose, 2017; Domeniconi et al., 2014; Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017, 2019). A principal tecnologia comportamental utilizada para produzir correspondência tem sido denominada treino de correspondência. O treino de correspondência consiste em estabelecer uma relação de controle entre estímulos antecedentes e respostas verbais por meio de reforçamento diferencial (Baer, 1990). Ou seja, enquanto está se realizando o ensino de correspondência, a consequência reforçadora será

apresentada mediante a correspondência entre eventos; isso é, o reforço apenas será apresentado quando a correspondência entre o fazer (não-verbal) e o dizer (verbal), ocorrer de maneira correta, ou seja, quando houver correspondência entre eles, como maneira de fortalecer a relação discriminativa entre esses dois elementos (Baer, 1990). Este tipo de procedimento foi bastante utilizado em pesquisas e contextos aplicados nas décadas de 80 e 90 para estabelecer o tato como uma habilidade funcional de comunicação, não só como uma forma de nomeação (Naoi et al., 2007; Shillingburg et al., 2017, 2019).

Considerando suas potencialidades para a área aplicada, algumas revisões de literatura foram realizadas, com diferentes objetivos, com temática relacionada à correspondência entre comportamentos verbais e não verbais (Baer 1990, Bevill-Davis et al. 2004). Baer (1990), por exemplo, realizou uma revisão de literatura narrativa para investigar como os experimentos da área estavam manipulando variáveis que poderiam afetar a correspondência verbal. O objetivo principal da revisão consistiu em identificar como procedimentos de ensino estariam sendo utilizados para o estabelecimento de correspondência dizer-fazer (i.e., autorregulação; autocontrole). De maneira geral, a revisão apresentou estudos que demonstraram como o comportamento verbal pode influenciar comportamentos não verbais futuros (e.g., Brodsky, 1967).

Com relação aos procedimentos de ensino para estabelecer correspondência verbal/não-verbal, a autora relatou a ocorrência de dados controversos na literatura e defendeu que os procedimentos de ensino deveriam focar não somente em uma determinada topografia de resposta verbal (reforçamento da verbalização), mas sim no reforçamento da correspondência entre eventos. Neste caso, as consequências potencialmente reforçadoras deveriam ser utilizadas somente quando há correspondência entre o que se diz (relato verbal) e o que se faz (comportamento não verbal). Modificar apenas o comportamento verbal (i.e., o que se diz) não implicaria, portanto, em mudança no comportamento não verbal; no entanto, a mudança na

contingência de reforçamento para fortalecer a correspondência entre os dois produziria também mudanças no comportamento não-verbal (e.g., Israel & Brown, 1977; Risley & Hart, 1968). O estudo de Baer (1990) considera que como as pesquisas da época não abordavam a relação fazer-dizer, mas a relação dizer-fazer (i.e., como o comportamento verbal modifica a probabilidade de comportamentos não verbais ocorrerem ou não), ele não abordaria tal relação (p. 382).

Com base nas conclusões apresentadas por Baer (1990), o estudo das relações entre dizer e fazer serve para que se compreenda como que um comportamento pode ser modificado por meio do estabelecimento da correspondência entre o comportamento não-verbal de interesse e o respectivo comportamento verbal. Por essa perspectiva, seria possível, portanto, modificar o comportamento não-verbal de interesse, por meio da modelagem de respostas verbais. Apesar disso, a autora argumenta que a base empírica para tal conclusão ainda não seria sólida (Catania et al., 1987; Matthews et al., 1987).

A revisão de literatura realizada por Bevill-Davis et al. (2004) teve por objetivo atualizar as análises apresentadas por Baer (1990) com relação a compreensão do que é considerado como ensino de correspondência e sobre procedimentos para esse ensino. De maneira diferente, Bevill-Davis et al. (2004) realizou uma busca sistemática em 13 periódicos considerados como referência, do período de 1984 a 2003. Após a seleção dos periódicos que seriam utilizados como base de dados, todos os volumes publicados dentro do período estipulado foram analisados. Os pesquisadores selecionaram os estudos relacionados ao tópico de interesse (correspondência verbal) por meio da leitura dos resumos. Além disso, os autores utilizaram combinações para um conjunto de 10 descritores relacionados ao tema. Os pesquisadores avaliaram os estudos com base na descrição dos participantes, o objetivo, as variáveis dependentes, as variáveis independentes, a análise experimental, os resultados e se houve avaliação e demonstração de generalização.

Assim como em Baer (1990), a revisão realizada por Bevill-Davis et al. (2004) também apresentou um panorama geral de como as pesquisas desenvolveram procedimentos para investigar a influência do comportamento verbal no comportamento não-verbal, principalmente diante de contingências que reforcem a correspondência entre esses dois elementos (e.g., Risley & Hart, 1968). Os 30 estudos avaliados pela revisão tinham como objetivo avaliar o treino de correspondência como estratégia para modificar o comportamento não-verbal. O treino de correspondência foi categorizado por Bevill-Davis et al. (2004) como três possíveis tipos: Reforço de Conteúdo (i.e., reforçar apenas a resposta verbal), Reforço de Correspondência (i.e., reforçar apenas quando há correspondência entre os elementos verbal e não verbal) e Reforço Sinalizado para o Relato (i.e., sinalizar após o relato o reforço que será disponibilizado após a confirmação da correspondência; Paniagua, 1990). Apesar das variações de procedimento, os estudos analisados demonstraram que o treino de correspondência produz mudança no comportamento, mas não é possível apontar conclusões claras sobre a previsibilidade da mudança. Bevill-Davis et al. (2004) também argumenta que embora haja um debate intenso sobre as causas que produzem a modificação no comportamento após o treino de correspondência, essa ferramenta é extremamente valiosa no âmbito aplicado. Além dessa análise, o estudo também investigou os resultados de generalização apresentados pelos estudos. Com base na literatura, a generalização dessa correspondência dizer-fazer é de extrema importância, tanto para novos comportamentos, novas situações etc.

Assim como Baer (1990), a revisão de Bevill-Davis et al. (2004) demonstrou haver um grande interesse da literatura empírica na relação entre o comportamento verbal e o comportamento não verbal. Principalmente, avaliando como o primeiro afeta o segundo. Dos estudos de revisão de literatura realizados, nenhum teve como objetivo analisar o treino de correspondência com relação à sequência comportamental fazer-dizer. Em outras palavras, nenhum estudo de revisão, até o momento, teve por interesse analisar os estudos empíricos que

tiveram como variável dependente o relato verbal, independentemente de um comportamento não-verbal alvo (e.g., Ribeiro, 1989). Segundo Loyd (2002), embora a pesquisa sobre correspondência tenha avançado experimentalmente muitas perguntas ainda precisam ser respondidas. Uma dessas questões levantadas pelo autor diz respeito à produção de relatos acurados, controlados por outros comportamentos não-verbais. Essa pergunta remeteria, portanto, a procedimentos que tratassem o relato enquanto uma variável dependente de procedimentos de ensino; em outras palavras, o treino de correspondência teria como objetivo estabelecer o relato acurado. O presente estudo, portanto, buscou sanar esta lacuna e realizou uma revisão de literatura que teve por objetivo identificar e analisar artigos da análise do comportamento que trataram respostas de relatar eventos passados (enquanto um tato na ausência do evento tateado) como variável dependente e que se propuseram a investigar procedimentos de ensino para o estabelecimento deste repertório verbal. Para isso, foram realizadas buscas sistemáticas em três bases de dados (PubMed, *Scielo* e Periódicos CAPES) por meio de combinações de descritores selecionados a partir de artigos previamente identificados sobre o tema. Em seguida, considerando os critérios de inclusão, foram selecionados e analisados artigos que investigaram, empiricamente, procedimentos para o ensino de relato verbal. A partir das categorias de análise propostas foram identificadas variáveis críticas dos procedimentos empregados em relação aos resultados obtidos. Buscou-se, ainda, identificar lacunas e apontar caminhos possíveis para estudos futuros.

## **Método**

### **Procedimentos e Termos de Busca**

As bases de dados PubMed, Scielo e Periódicos CAPES foram escolhidas para busca de materiais para análise. Os termos de busca utilizados para realização da busca foram escolhidos com base na variável de interesse do presente estudo (i.e., acurácia de relatos de eventos passados) e na literatura sobre correspondência fazer-dizer que, usualmente, tem como

variável dependente o relato verbal. Os termos escolhidos para a busca foram usados em combinação. Para cada base, combinações diferentes foram utilizadas para adaptar a busca aos processos de indexação (ver Tabela 1). Os principais termos utilizados foram: “correspondence”, “do-say”, “reporting past behavior” e “verbal behavior”. Variações dos termos foram utilizadas para aumentar o alcance da busca (e.g., *correspondence training*, *report behavior*, etc.). Inicialmente, não foram utilizados filtros pré-programados pelas bases de dados (e.g., área de interesse) para seleção de materiais. Todos os artigos encontrados foram inseridos na amostra e analisados individualmente com base nos critérios de seleção.

**Tabela 1**

*Combinação de Palavras-Chave Utilizadas e Número de Artigos Encontrados em Cada Busca*

Base de Dado	Busca	N
PubMed 1	((do-say correspondence) OR (nonverbal-verbal behavior)) AND (verbal behavior)	11
PubMed 2	((correspondence training) OR (do-say correspondence) OR (nonverbal-verbal behavior)) AND ((self-report) OR (reporting past behavior) OR (verbal report)) AND (verbal behavior)	21
PubMed 3	(correspondence training) AND (verbal behavior)	97
PubMed 4	((do-say correspondence) OR (nonverbal-verbal correspondence)) AND (verbal behavior)	32
PubMed 5	((do-say correspondence) OR (doing-saying correspondence) OR (do-say) OR (doing-saying)) AND (verbal behavior)	2
PubMed 6	((report behavior) OR (report training)) AND ((correspondence) OR (correspondence training)) AND ((verbal behavior) OR (verbal)) AND (past behavior)	4
PubMed 7	“Correspondence” “tacting”	3
PubMed 8	“report” AND “past behavior”	41
Scielo 1	Correspondece Training	27
Scielo 2	((do-say correspondence) OR (nonverbal-verbal behavior)) AND (verbal behavior)	1
Scielo 3	(correspondence training) AND (verbal behavior)	1
Scielo 4	((reporting past behavior) OR (self-report) OR (verbal reports)) AND (verbal behavior)	11
Periódicos CAPES (1)	Correspondence Training E (“report past behavior” OU “reporting past behavior”) E (“verbal behavior” OU “verbal”) E (“verbal/nonverbal” OU “nonverbal/verbal” OU “verbal-nonverbal” OU “nonverbal-verbal”)	3
Periódicos CAPES (2)	“Correspondence” E (“report behavior” OU “reporting behavior” OU “tacting”) E (“verbal behavior” OU “verbal”) E (“verbal/nonverbal” OU “nonverbal/verbal” OU “verbal-nonverbal” OU “nonverbal-verbal”)	79
Periódicos CAPES (3)	Correspondence Training E (“report behavior” OU “reporting behavior”) E (“verbal behavior” OU “verbal”) E (“verbal/nonverbal” OU “nonverbal/verbal” OU “verbal-nonverbal” OU “nonverbal-verbal”)	37

Todo procedimento de seleção e análise teve como base o procedimento PRISMA de revisão sistemática (Moher et al., 2009). Inicialmente foram escolhidas as bases de dados e em cada uma delas foram realizadas buscas sistemáticas com combinações das palavras-chave selecionadas de estudos previamente encontrados na literatura (Tabela 1). Todos os artigos

encontrados em cada base de dados, para cada busca realizada, foram registrados (n=370). Após a busca, todos os artigos duplicados foram excluídos da amostra (n=85). Dos artigos restantes, foram selecionados aqueles que estivessem fundamentados na Análise do Comportamento (n=74). Desses, foram selecionados aqueles que consideraram o comportamento de relatar enquanto variável dependente de estudo (n=28). Por fim, foram selecionados os artigos que apresentavam intervenções com objetivo de estabelecer relato correspondente (n=8, Figura 1).

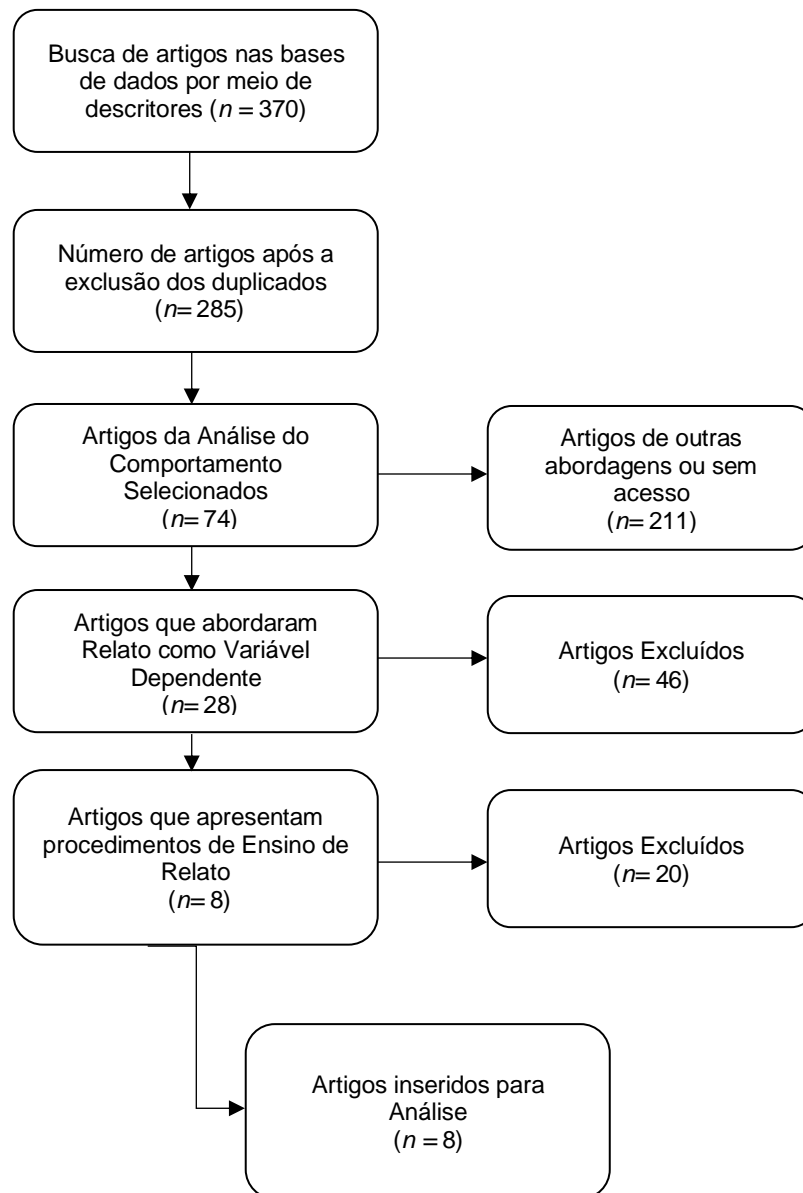
### **Crítérios de Inclusão**

Os critérios de inclusão empregados no presente estudo foram: (1) o estudo deveria estar embasado na abordagem analítico-comportamental; (2) o estudo deveria ser experimental e ter como variável dependente o relato verbal (incluindo propriedades do relato verbal como acurácia, correspondência, etc.) e, (3) o estudo deveria ter como variável independente algum tipo de intervenção (i.e., procedimento de ensino) para produzir relatos correspondentes/acurados.

No total foram encontrados 247 artigos pela busca; excluindo-se os duplicados restaram 200 artigos. Destes, 53 estudos foram selecionados por estarem fundamentados na Análise do Comportamento (e.g., Skinner, 1953, 1957). Dos 53 estudos selecionados, foram identificados 25 estudos que consideraram o comportamento de relatar como variável dependente. Por fim, 10 estudos foram selecionados por apresentarem, como variável independente, procedimentos de ensino para produzir que buscavam estabelecer os relatos correspondentes comportamento de relatar correspondentes acurados (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Fluxograma PRISMA do Processo de Busca e Seleção de Artigos*



### **Extração e Análise dos Dados**

Os artigos selecionados foram analisados em relação às seguintes categorias: (1) características dos participantes, (2) variável dependente mensurada, (3) características do procedimento utilizado para produzir relatos acurados, (4) delineamento experimental utilizado, (5) principais resultados obtidos e (6) principais sugestões para estudos futuros. Para

cada artigo selecionado, os dados foram extraídos e organizados em uma planilha *Excel*, acessada via *Google Drive* pelos pesquisadores responsáveis.

## **Acordo Entre Avaliadores**

### ***Procedimento de acordo para as etapas de seleção e inclusão***

Duas pesquisadoras independentes realizaram, conforme descrito anteriormente, a seleção de artigos de acordo com os critérios de inclusão definidos. O acordo entre observadores foi obtido identificando o número de artigos encontrados por ambas as pesquisadoras, dividido pela soma de artigos encontrados por ambas, ou aqueles encontrados apenas por uma das pesquisadoras (i.e., acordos e desacordos). O índice de concordância entre as pesquisadoras variou de, aproximadamente, 68% a 91% entre as fases de seleção. Em casos de discordância entre as pesquisadoras, um terceiro pesquisador comparou as diferenças e avaliou a seleção ou rejeição dos artigos. A seleção final dos artigos teve 87,5% de concordância (7/8).

### ***Acordo na Análise dos Artigos***

Além do acordo entre avaliadores para o processo de seleção de materiais, também foi realizada uma comparação entre as análises dos artigos selecionados. Para isso, cada uma das avaliadoras realizou, de maneira independente, a análise dos artigos selecionados. Ao final das duas análises, um terceiro avaliador realizou um acordo entre ambas. Em caso de concordância a avaliação era mantida; em caso de discordância todos os três avaliadores reviam a informação para a versão final da análise. Dessa maneira, garantiu-se que todas as características dos estudos fossem analisadas de maneira fidedigna ao que fora apresentado nos respectivos artigos.

## **Resultados e Discussão**

Ao final da seleção de artigos, oito estudos atenderam aos critérios de inclusão e foram selecionados para análise. Esses oito estudos apresentavam intervenções (procedimentos de ensino) que buscavam estabelecer correspondência fazer-dizer, considerando o comportamento de relatar a variável dependente principal do estudo. Os resultados serão apresentados, a seguir, com base nas categorias de análise consideradas no presente estudo (Tabela 2).

### **Características dos Participantes**

Dos oito estudos, sete deles realizaram procedimentos com participantes crianças, com idades variando de três até 14 anos de idade. Apenas um estudo (Peter et al., 2012) realizou procedimentos para estabelecer relato acurado com estudantes universitários (idades entre 18-22 anos). Esse resultado confirma a sugestão feita por Domeniconi et al. (2014) sobre a necessidade de investigar as propriedades do relato verbal em adultos. No total, 38 participantes foram expostos aos procedimentos de ensino. Os estudos apresentaram números baixos de participantes, o que é fundamentado pelo tipo de delineamento empregado (i.e., delineamentos de sujeito único). O número de participantes variou de dois a oito por estudo. Com relação ao sexo dos participantes, 18 eram meninas e 20 eram meninos. Em três estudos o número de meninos e meninas eram iguais (Gomes et al., 2018; Peter et al., 2012; Ribeiro et al., 1989). Considerando essa amostra, os resultados não indicaram diferenças entre os padrões de relato em participantes do sexo feminino e do sexo masculino.

Observou-se, ainda, que cinco dos oito estudos selecionados foram realizados com participantes com desenvolvimento típico; apenas três tiveram crianças com Transtorno do Espectro Autista como participantes (Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017, 2019). Esse resultado evidencia a necessidade de realização de estudos com populações que apresentam desenvolvimento atípico.

**Tabela 2***Análise dos Artigos Selecionados*

<b>Referência</b>	<b>Participantes</b>	<b>Variável Dependente</b>	<b>Delineamento</b>	<b>Intervenções</b>	<b>Principais Resultados</b>	<b>Lacunas</b>
Ribeiro (1989)	8 crianças (3-5 anos), 4 meninos e 4 meninas, desenvolvimento típico.	Auto-Relato Verbal do Comportamento Passado	n/d	Dois momentos, fazer-dizer. (1) Fazer: as crianças brincavam com brinquedos disponibilizados. (2) Dizer: Criança relatava com quais brinquedos havia brincado.  As variáveis independentes manipuladas variavam.  LB: sem consequências para relato. (1) reforço diferencial para relatar que brincou, independente da correspondência. (2) reforço em contexto de grupo e contexto individual. (3) reforço apenas do relato correspondente.	Em LB todas as crianças apresentaram altos níveis de correspondência. A aplicação de reforçamento diferencial para o relato de brincar, independentemente da correspondência, produziu o aumento de relatos não correspondentes para duas crianças. No contexto de grupo, cinco crianças apresentaram relatos não correspondentes. O reforçamento de relatos correspondentes produziu o retorno aos resultados observados em LB.	n/d
Naoi et al. (2007)	3 meninos (4-8 anos), diagnosticados com TEA	Relato Verbal de Evento Passado	LBM entre Participantes	O experimentador solicitava que os participantes observassem um estímulo distante 1 m.  Ao retornar ao experimentador, o participante deveria relatar o que havia visto.  Estímulos: vídeos ou imagens ilustradas.  LB: sem consequência diferencial para relatos.	Em LB participantes não apresentaram relatos correspondentes. Após Int. todos os participantes foram capazes de relatar acuradamente.  Todos os participantes foram bem-sucedidos na sonda de Gen.  Os experimentadores descreveram haver	n/d

Referência	Participantes	Variável Dependente	Delineamento	Intervenções	Principais Resultados	Lacunas
				Int.: dica modelo vocal para estabelecer comportamento de relatar. Gen.: A mesma atividade foi realizada com novas pessoas solicitando o relato.	generalização para múltiplos contextos, com base no relato dos cuidadores.	
Peter et al. (2012)	4 participantes (18-22 anos), 2 meninos, 2 meninas, estudantes da graduação, desenvolvimento típico	Autorrelato verbal da quantidade de horas dormidas na noite	LBM Entre Participantes	LB: Verificação da acurácia do autorrelato sobre a quantidade de horas em repouso. Int.: Reforçamento diferencial com dinheiro, com fornecimento de biofeedback segundo registro realizado pelo próprio participante	Em LB os participantes emitiram autorrelatos pouco acurados.  O procedimento de Feedback com reforçamento em dinheiro produziram consistentemente maior precisão no autorrelato.	Embora o estudo demonstre melhora na precisão com base nos procedimentos de reforçamento diferencial empregados.  Verificar efeito com outros tipos de reforçamento monetário.  A repetição do relato pode ter aumentado a consistência da acurácia. É necessário pensar em situações em que o autorrelato se modifique para cada momento.
Domeniconi et al. (2014)	4 meninos (9-14 anos), desenvolvimento típico	Relato por seleção de estímulos (Clicar em um quadrado verde ou em um quadrado vermelho).	LBM não concorrente entre participantes	O participante era exposto a uma tarefa de leitura. A cada tentativa solicitava-se o relato se havia acertado (verde) ou errado (vermelho).  LB: Os participantes não recebiam consequência diferencial para relatos	Em LB os participantes relatavam acertos mesmo que não tivessem acertado a leitura das palavras.  Após a aplicação da Int. os participantes demonstraram rapidamente aquisição da	Investigar se a correspondência é mantida em uma exposição maior à tarefa. Além disso é necessário investigar se a correspondência demonstrada

Referência	Participantes	Variável Dependente	Delineamento	Intervenções	Principais Resultados	Lacunas
				correspondentes ou não correspondentes.  Int.: Relatos correspondentes produzem consequências reforçadoras	correspondência. Também se observou a manutenção da correspondência quando as consequências foram retiradas.	experimentalmente é verificada também em contextos extra experimentais.
Cortez et al. (2014)	6 crianças (6-11 anos), 2 meninos e 4 meninas, desenvolvimento típico	Relato por seleção de estímulos (Clicar em um quadrado verde ou em um quadrado vermelho).	LBM não concorrente entre participantes	O participante era exposto a quatro tipos de tarefas, duas acadêmicas (leitura e matemática) e duas não acadêmicas (música em jogo de computador).  Nas tarefas em que o nível de correspondência era pior, realizou-se o treino de correspondência.  Int.: Relatos correspondentes produzem consequências reforçadoras	Quatro dos seis participantes relataram com menor acurácia tarefas acadêmicas.  Após a realização do primeiro treino de correspondência as quatro crianças demonstraram generalização entre as tarefas.  Esse resultado demonstra que a correspondência fazer-dizer pode ser considerada como um operante generalizado.	Estudos futuros devem investigar como outras variáveis independentes podem afetar o relato (e.g., presença de audiência).  Além disso, investigar as características do relato com adultos.
Shillingsburg et al. (2017)	2 meninas (5 anos), diagnosticadas com TEA.	Autorrelato Verbal sobre Comportamento Passado	LBM não concorrente entre participantes	As crianças eram expostas à duas condições fazer e dizer.  Fazer: a criança realiza em um ambiente uma única tarefa. Dizer: a experimentadora solicitava à criança para relatar o que havia feito nos locais experimentais (atividade + local).  A criança deveria relatar sobre a atividade e o local em dois momentos: imediatamente após a atividade no local e após 1h30min.	Em LB as participantes demonstraram emitir consistentemente relatos acurados imediatamente após a atividade, mas relatos pouco acurados após 1h30min.  Apenas após a implementação de procedimentos adicionais de ensino o relato de 1h30min tornou-se acurado.  Os participantes demonstraram Gen. para relatar de maneira	Pesquisas futuras devem identificar os elementos básicos para o relato sobre comportamento passado.  As diferenças entre relato imediato e atrasado indicam possíveis diferenças nas fontes de controle do comportamento em cada caso.

Referência	Participantes	Variável Dependente	Delineamento	Intervenções	Principais Resultados	Lacunas
				Int.: procedimentos de reforçamento diferencial de relato correspondente, com correção por utilização de prompt verbal para aprimorar o relato.  Procedimentos adicionais para aumento progressivo do atraso entre os dois relatos foram realizados com cada participante.	acurada quando pessoas diferentes solicitaram o relato.	
Gomes et al. (2018)	8 crianças (3-5 anos), 4 meninos, 4 meninas, desenvolvimento típico.	Autorrelato de Comportamento Passado (“Brincar” e “Não Brincar”).	n/d	O experimento era composto de dois momentos, fazer (brincar) e relatar.  LB: a criança deveria relatar com quais brinquedos havia brincado e com quais não havia.  Int.1: As crianças perdiam pontos quando relatavam “Não-brincar”, independente da correspondência. Int.2: Dois grupos de participantes. Para o primeiro, respostas não-correspondentes produziam punição (perda de pontos). Para o segundo, respostas correspondentes produziam reforço.	Em LB as crianças relatavam acuradamente. Com a Int.1 os participantes começaram a emitir relatos não correspondentes, dizendo terem brincado com todos os brinquedos.  O retorno a contingências que reforçavam relatos correspondentes foi suficiente para reestabelecer o relato correspondente, mas a exposição a Int.1 dificultou o reestabelecimento.	Pesquisas futuras devem investigar o efeito de contingências aversivas sobre o comportamento de relatar. Assim como as diferenças entre contingências de reforçamento e punição na manutenção da correspondência fazer-dizer.
Shillingsburg et al. (2019)	3 crianças (3-7 anos), 2 meninas e 1 menino, diagnosticados com TEA.	Autorrelato de Comportamento Passado por meio de Sistema Alternativo de Comunicação.	LBM não concorrente entre participantes	Replicação de Shillingsburg et al. (2017), no entanto, com utilização de um sistema de comunicação alternativa.  Int.1: Inclusão de relato imediato após cada atividade.	Para 1 participante a Int.1 foi suficiente para produzir relatos acurados após 1h30min das atividades.  Para 2 participantes foi necessário procedimentos de	Embora a Gen. para o experimentador tenha sido avaliada para novos experimentadores, não foi avaliado para novas tarefas. A generalização para

Referência	Participantes	Variável Dependente	Delineamento	Intervenções	Principais Resultados	Lacunas
			Int.2: Procedimento de ensino de relato após 1h30min após a realização das atividades nos locais experimentais. Nesse procedimento o experimentador realizava correção de relatos incorretos.  Gen.: Verificação do relato com cuidadores.		correção de erro no relato após 1h30min.  Os procedimentos foram suficientes para estabelecer relatos correspondentes, mesmo sem a exigência de respostas orais. O sistema de comunicação alternativo pode ser utilizado para verificação de relato.  Também produziu Gen. para novos experimentadores/cuidadores.	novas tarefas precisa ser avaliada.  Pesquisas futuras devem variar as perguntas, para não produzir controle restrito. Pesquisas futuras devem investigar as unidades básicas de controle do comportamento de relatar

## **Relato como Variável Dependente**

Embora o relato enquanto variável dependente tenha sido considerada critério de seleção dos artigos, é importante notar as diferenças, em termos da definição operacional da resposta de relatar, entre os estudos encontrados. Em Cortez et al. (2014) e Domeniconi et al. (2014), o comportamento de relatar foi avaliado enquanto respostas de selecionar, na tela de um computador, um quadrado verde (em caso de desempenho correto) ou um quadrado vermelho (em caso de desempenho incorreto). Em Shillingsburg et al. (2019), o comportamento de relatar foi avaliado enquanto uma resposta de seleção de estímulos em um sistema de comunicação alternativa. Nesse estudo, os participantes (crianças com autismo) eram solicitados a selecionarem no sistema de comunicação alternativa estímulos que correspondessem a atividade realizada e o local onde haviam realizado a atividade. Os demais estudos encontrados avaliavam o comportamento de relatar enquanto uma resposta verbal vocal. Para esses, diferentes respostas vocais foram consideradas como corretas. Dois estudos solicitaram respostas afirmativas ou negativas enquanto relato (“sim”, “brinquei”, “não”, “não brinquei” etc.; Ribeiro, 1989; Gomes et al., 2018). Dois estudos solicitaram relatos vocais completos (e.g., “brinquei carrinho”; Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017). Ainda que esses estudos tenham exigido respostas vocais, é importante notar que Naoi et al., (2007) considerou como respostas corretas uma ampla possibilidade de respostas vocais. Segundo Naoi et al. (2007) qualquer resposta que guardasse alguma relação com o evento passado (e.g., onomatopeias que representavam uma ação) foram consideradas como corretas. Essa é uma característica relevante para estudos futuros que tentem identificar unidades mínimas funcionais que podem ser consideradas como relato.

Independente da topografia da resposta, todos os estudos se demonstraram a possibilidade de avaliar, funcionalmente, o relato de eventos passados, incluindo aqueles que utilizaram respostas de seleção (Cortez et al., 2014; Domeniconi et al., 2014; Shillingsburg et

al., 2019). Essa concepção de análise funcional do comportamento verbal, de maneira a considerar as múltiplas topografias possíveis, está em acordo com a proposta de Skinner (1957). Funcionalmente, com base nas relações entre antecedentes e consequentes do comportamento, mesmo com as diferenças das respostas exigidas, os estudos ainda podem considerar o comportamento enquanto relato. Isso porque, a resposta é controlada por eventos não verbais do ambiente passado, e os reforçadores são generalizados (i.e., resposta de tato, Skinner, 1957). Mais especificamente, com relação à resposta de seleção, ela poderia ser considerada como uma resposta verbal pois é estabelecida e mantida com base em consequências mediadas por outras pessoas (Domeniconi et al., 2014; Skinner, 1957). Mais uma vez, com base nisso, o relato pode ser emitido por meio de múltiplas topografias, pois as suas características definidoras estão baseadas em suas relações funcionais.

### **Delineamento Experimental**

Dois estudos não apresentaram definições claras sobre o delineamento experimental utilizado (Ribeiro, 1989; Gomes et al., 2018). Os demais estudos realizaram os procedimentos empregando o delineamento de linha de base múltipla entre participantes. Dentre esses, em dois estudos a coleta de dados foi feita de forma concorrente entre os participantes (Naoi et al., 2007; Peter et al., 2012) e nos demais estudos, a coleta foi realizada de forma não concorrente. Essa característica metodológica pode ter sido produzida pela alta preferência a este delineamento, principalmente, na área da Análise Aplicada do Comportamento (Baer et al., 1984).

### **Intervenções Realizadas**

Apesar da multiplicidade de situações experimentais descritas nos estudos, observou-se que, em todos os estudos selecionados, as intervenções tinham como objetivo principal o estabelecimento de contingências que reforçassem não apenas a resposta de relatar, mas sim, sua relação de correspondência com o evento relatado (Baer, 1990).

Em seis estudos, o relato foi solicitado imediatamente após o evento antecedente e apenas os estudos de Shillingsburg et al. (2017, 2019) avaliaram a correspondência do relato após um intervalo de tempo maior entre o fazer e o dizer (i.e., 1h30m). Essa é uma característica relevante para identificar possíveis diferenças nas variáveis de controle entre relatar imediatamente ou após um período da realização da tarefa. Dos estudos encontrados na revisão, nenhum realizou medidas de manutenção dos efeitos do procedimento de ensino ao longo do tempo.

Com relação à generalização, apenas dois estudos avaliaram os efeitos da intervenção em situações cuja emissão do relato correspondente não foi treinada diretamente (Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2019). Naoi et al. (2007) e Shillingsburg et al. (2019) avaliaram generalização com novos experimentadores. Em ambos os estudos os participantes mostraram relatos acurados (com base nas exigências de cada estudo) quando novos experimentadores os solicitavam. A investigação de condições de generalização do relato se faz importante para que as respostas aprendidas não se restrinjam apenas às situações experimentais. Ambos os experimentos que avaliaram generalização do repertório de relatar foram realizados com população diagnosticada com TEA. É comum, em estudos com essa população, a generalização (entre situações, entre comportamentos etc.) seja um objetivo específico (LaFrance & Tarbox, 2020; Stokes & Baer, 1977) por esta se constituir em uma das dimensões a serem garantidas em intervenções baseadas em ABA (Baer et al., 1968).

Sete dos oito estudos utilizaram, como estratégia de ensino, contingências de reforçamento positivo, ou seja, reforçamento diferencial para respostas correspondentes (treino de correspondência). Além de contingências de reforçamento os estudos também empregaram procedimentos auxiliares de ensino (Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017; 2019). No procedimento descrito por Naoi et al. (2007), caso o participante não apresentasse o relato dentro de cinco segundos, o experimentador fornecia uma dica com modelo ecóico em forma

de pergunta (“O que você viu no desenho?”) para evocar uma resposta de relato do participante. Shillingsburg et al. (2017) utilizou um procedimento de correção de erros em caso de relato não-correspondente. Nesse procedimento, a experimentadora reapresentava a pergunta que servia de estímulo discriminativo à resposta de relatar, e fornecia consequências potencialmente reforçadoras quando o relato era correspondente. Já Shillingsburg et al. (2019), por tratar-se de um procedimento que utilizava um sistema de comunicação alternativa (que exigem respostas de seleção), procedimentos de ajuda física leve foram utilizados caso o participante emitisse respostas incorretas ou não apresentasse respostas. Procedimentos que induzam respostas corretas, não somente após erros, podem ser úteis para o estabelecimento de relato acurado. Apenas um estudo avaliou os efeitos de controle aversivo para modificação da correspondência (Gomes et al., 2018), evidenciando a necessidade de mais estudos com esse tipo de contingência, uma vez que, no cotidiano, observa-se, usualmente, que os ouvintes acabam por punir relatos não correspondentes, ao invés de reforçar constantemente ou intermitentemente relatos correspondentes.

### **Principais Resultados**

De maneira geral, todos os estudos identificaram efeitos positivos para estabelecimento e manutenção de correspondência fazer-dizer. Em todos os estudos, a propriedade de correspondência foi sensível às contingências de reforçamento programadas (Baer, 1990). Isso significa, que é possível, por meio de contingências de reforçamento positivo ou negativo modificar a correspondência fazer-dizer. Além disso, também foi observado que características da própria tarefa podem alterar a correspondência (Cortez et al., 2014; Peter et al., 2012). No estudo de Cortez et al. (2014), os autores observaram que o relato de erros era menos acurado para tarefas acadêmicas, quando comparado a tarefas de jogo. Uma possível explicação é de que em tarefas de contexto acadêmico o relato do erro pode ter produzido, em momentos passados, consequências aversivas, estabelecendo repertórios reforçados negativamente por

meio do relato não correspondente. Esse dado é importante para ressaltar a importância de investigar como contingências aversivas afetam o comportamento de relatar (e.g., Gomes et al., 2018). Outra característica observada é que contingências individuais e em grupos podem afetar também a correspondência (Ribeiro, 1989). No estudo de Ribeiro (1989) os participantes demonstraram que as contingências em grupo aumentam as taxas de relato correspondente. Segundo Ribeiro (1989), o contato dos participantes com contingências de outros pode ter aumentado a probabilidade de ficarem sob controle dos antecedentes e não simplesmente sob controle da consequência específica (i.e., uma resposta de mando; Ribeiro, 1989; Skinner, 1957).

Shillingsbur et al. (2019), Cortez et al. (2014) e Domeniconi et al. (2014) demonstraram que, independentemente, da topografia exigida enquanto resposta de relato, a correspondência pode ser estabelecida. Nesses estudos, respostas de seleção de estímulos foram consideradas enquanto relato. Naoi et al. (2007) e Shillingsburg et al. (2019) analisaram a generalização quando o relato era solicitado por outras pessoas. Ambos os estudos encontraram evidências de generalização quando outras pessoas, diferentes do experimentador, solicitavam o relato.

### **Conclusões e Sugestões para Estudos Futuros**

O presente estudo realizou uma revisão de literatura que teve por objetivo identificar e analisar artigos que se propuseram a investigar procedimentos de ensino para o estabelecimento de relatos de eventos passados sob uma perspectiva comportamental. A partir dos resultados encontrados, buscou-se, ainda, identificar lacunas e apontar caminhos possíveis para estudos futuros.

Com relação aos resultados, observou-se que dos 370 estudos encontrados pelas buscas por descritores, apenas oito foram selecionados com base nos critérios de inclusão estabelecidos. No entanto, diferentemente das revisões anteriores, o presente estudo incluiu

para análise apenas os artigos em que o relato foi considerado principal variável dependente do estudo, isto é, estudos na sequência comportamental fazer-dizer. As revisões anteriores incluíram, sobretudo, os estudos de correspondência dizer-fazer, que têm por objetivo o ensino de autocontrole ou autorregulação (i.e., colocar o comportamento não-verbal alvo sob controle do respectivo comportamento verbal antecedente). O maior número de estudos identificados nas revisões prévias, desta forma, não reflete, necessariamente, uma diminuição no interesse pela temática. Na verdade, as pesquisas que tiveram como variável dependente o relato de eventos passados foram publicadas, prioritariamente, a partir de 2010, indicando um crescente interesse pela temática, ainda que bastante incipiente.

O baixo número de estudos que investigam o relato de eventos passados enquanto variável dependente, aponta para a necessidade de novos estudos que busquem compreender as variáveis críticas para o estabelecimento do relato acurado. Nesse sentido e, partindo das lacunas identificadas na presente revisão, serão propostas, a seguir, algumas sugestões para a condução de pesquisas futuras:

1. Com relação aos participantes: a presente revisão indicou que, dos oitos estudos identificados, sete foram realizados com crianças e apenas um com adultos. Além disso, dos sete realizados com crianças, apenas três tiveram como participantes crianças com desenvolvimento atípico. Considerando que o relato de eventos passados é parte fundamental no desenvolvimento de repertórios de comunicação social, e que o desempenho satisfatório dessa habilidade nem sempre é alcançado por crianças com desenvolvimento atípico, sugere-se que estudos futuros sejam conduzidos tendo essa população como alvo. Por conta de a aprendizagem do relato ser considerado como “natural” em crianças com desenvolvimento típico, a identificação de variáveis críticas de controle em uma população com desenvolvimento atípico pode servir para fundamentar novas práticas de ensino de relato e, além disso, auxiliar na identificação

de variáveis que afetam a acurácia do relato. Sugere-se, ainda, que novos estudos sejam realizados com participantes adultos para aumentar a generalidade dos resultados encontrados nos estudos com crianças.

2. Com relação aos procedimentos de ensino: Nos estudos encontrados, todos utilizaram reforçamento diferencial de respostas correspondentes. Em todos os casos, considerou-se o fator principal de reforçamento a relação dizer-fazer, e não apenas o conteúdo do relato (Baer, 1990). A utilização de procedimentos auxiliares de ensino também aparece em alguns estudos (e.g., Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017, 2019). Esses procedimentos podem favorecer a aprendizagem da correspondência fazer-dizer, uma vez que auxilia a emissão de respostas corretas e fortalece as relações entre as respostas emitidas, os controles antecedentes e as consequências produzidas. Novos estudos devem investigar como procedimentos de ensino complementar podem auxiliar a aprendizagem da correspondência do relato. Por exemplo, no estudo de Shillingsburg et al. (2017), foi observada uma diferença na habilidade de relatar imediatamente após a atividade e relatar após um período. Estudos futuros devem investigar a possível diferença dos controles discriminativos entre relatos imediatos e atrasados e como respostas precursoras podem ser importantes para eliminação dessas diferenças. Outra característica é a existência de apenas um estudo sobre o efeito de contingências aversivas (Gomes et al., 2018). Novos estudos devem investigar os efeitos de contingências aversivas no fortalecimento ou enfraquecimento da correspondência fazer-dizer (Lloyd, 2002). Além das características identificadas, novos estudos podem investigar outras características de contingências como, intermitência de reforço (e.g., Cortez et al., 2013, 2017<sup>3</sup>), preferência sobre atividades

---

<sup>3</sup> Ambos os estudos poderiam ser inseridos em nossa amostra pois atendem aos critérios de seleção, no entanto, não foram encontrados em nossa busca de dados.

relatadas, relato para diferenças audiências, relação entre solução de problemas e relato (Aggio et al., 2016) etc.

3. **Manutenção e Generalização:** De acordo com Shillingsburg et al. (2017, 2019) é necessário programar condições que avaliem o relato verbal em intervalos diferentes do tempo. Dos estudos identificados, em sete pesquisas os relatos sobre o evento passado eram requeridos imediatamente após o momento do “fazer”; em apenas dois estudos, o relato foi solicitado, também, em intervalos de tempo maiores (Shillingsburg et al., 2017, 2019). Considerando que, nas situações naturais, o relato de eventos passados é, raramente, solicitado imediatamente após o evento, estudos futuros deveriam investigar condições sob as quais relatos estabelecidos após intervalos curtos entre fazer e dizer possam ser generalizados para intervalos maiores. Para generalização, três estudos investigaram a generalização para novas audiências (Naoi, et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017, 2019). Nesses estudos foi identificada uma manutenção de alto índice de correspondência quando outras audiências solicitavam relatos sobre eventos passados aos participantes, demonstrando a generalidade dos resultados. No entanto, novas formas de generalização devem ser investigadas em estudos futuros como para novas atividades (não treinadas diretamente), novos contextos, novos assuntos etc. A investigação da generalização é de fundamental importância no contexto da Análise do Comportamento Aplicada (Baer, 1990; Baer et al., 1968).
4. **Validade Social:** Nenhum estudo utilizou medidas de validade social. Estudos futuros devem adotar medidas de validade social, para identificar o impacto das intervenções na vida dos participantes. Somada as medidas de generalização, a medida de validade social é extremamente importante para compreender a abrangência da aplicação das intervenções (Baer et al., 1968).

A presente revisão identificou um conjunto, ainda incipiente, de estudos que investigaram procedimentos de ensino para o estabelecimento de relato de eventos passados. Este estudo amplia o corpo de revisões de literatura sobre correspondência dizer-fazer e fazer-dizer (Baer, 1990; Bevill-Davis et al., 2004; Paniagua, 1990), tendo como foco principal, no entanto, os estudos em que o relato foi a variável dependente principal. Além de identificar e caracterizar os estudos sobre relato de eventos passados, fornecendo ao leitor o “estado da arte” da área, a presente revisão identificou lacunas e, a partir destas, sugeriu uma série de possibilidades a serem investigadas em estudos futuros. Espera-se, com isso, incentivar a comunidade científica, bem como profissionais que atuam em contexto aplicados, a planejarem, avaliarem e divulgarem os resultados de pesquisas e intervenções que tenham como foco o estabelecimento de relatos de eventos passados em diferentes populações e contextos.

## Referências

- Baer, R. A. (1990). Correspondence training: Review and current issues. *Research in Developmental Disabilities, 11*(4), 379-393.
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. In: J. Abreu-Rodrigues e M. Rodrigues Ribeiro (Orgs.) *Análise do Comportamento*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bevill-Davis, A., Clees, T. J., & Gast, D. L. (2004). Correspondence training: A review of the literature. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1*(1), 13- 25
- Brino, A.L.F. & de Rose, J.C. (2006). Correspondência entre autorrelatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com histórico de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 2*(1), 67-77.
- Brodsky, G. (1967). The relation between verbal and non-verbal behavior change. *Behaviour Research and Therapy, 5*(3), 183-191.
- Catania, A. C., Matthews, B. A., & Shimoff, E. H. (1990). Properties of rule-governed behaviour and their implications. In D. E. Blackman & H. Lejeune (Eds.), *Behaviour analysis in theory and practice: Contributions and controversies* (pp. 215–230). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Catania, A. C., Shimoff, E., & Matthews, B. A. (1987). Correspondence between definitions and procedures: A reply to Stokes, Osnes, and Guevremont. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(4), 401-404.
- Cortez, M. D., & de Rose, J. C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 25*(4), 511-527.
- 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*. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>
- Cortez, M.D., de Rose, J.C. & Montagnoli, T.A.S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamental, 21*(2), 139-157.

- de Rose, J.C.C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: B. Prado Jr. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, Metodológicos e de Formação em Análise do Comportamento* (pp.148-163). Santo André, SP: 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>
- Donaris, D. F. (2020). Efeitos do monitoramento sobre a correspondência fazer-dizer em crianças em uma atividade acadêmica. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1414>
- Gomes, C. T., Kawakami, D. T., Pereira, M. E. M., & Fidalgo, A. P. (2018). Efeitos da apresentação e retirada de reforçadores sobre a correspondência verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34.
- Inoue, M. (2001). Acquisition of communicative function 2: Tact. In: T. Asano & J. Yamamoto (Eds.), *Language and behavior: Basic and applied analysis of verbal behavior* (pp. 119–148). Tokyo: Brain Shuppan.
- Israel, A. C., & Brown, M. S. (1977). Correspondence training, prior verbal training, and control of nonverbal behavior via control of verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 333-338.
- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: Suggestions for a revival. *The Behavior Analyst*, 25(1), 57-73.
- Matthews, B. A., Shimoff, E., & Catania, A. C. (1987). Saying and doing: A contingency-space analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(1), 69-74.
- Miguel, C. F. (2016). Common and intraverbal bidirectional naming. *The Analysis of Verbal Behavior*, 32(2), 125-138.
- Naoi, N., Yokoyama, K., & Yamamoto, J. I. (2007). Intervention for tact as reporting in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2), 174-184.
- Naoi, N., Yokoyama, K., & Yamamoto, J. I. (2007). Intervention for tact as reporting in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2), 174-184.

- Paniagua, F. A. (1990). A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analyst, 13*(2), 107-119.
- Perez, F. W. (2017) Explicações comportamentais da correspondência dizer-fazer. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 13*(1).
- Ribeiro, A. D. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*(3), 361-367.
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing Correspondence Between The Non-Verbal And Verbal Behavior Of Preschool Children 1. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(4), 267-281.
- Shillingsburg, A., Marya, V., Bartlett, B., Thompson, T., & Walters, D. (2019). Teaching children with autism spectrum disorder to report past behavior with the use of a speech-generating device. *The Analysis of Verbal Behavior, 35*(2), 258-269.
- Shillingsburg, M. A., Cariveau, T., Talmadge, B., Frampton, S. (2017). A Preliminary Analysis of Procedures to Teach Children with Autism to Report Past Behavior, *Association for Behavior Analysis International, 33*(2), 275-282.
- Skinner, B.F. (1957). *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix
- St Peter, C. C., Montgomery-Downs, H. E., & Massullo, J. P. (2012). Improving accuracy of sleep self-reports through correspondence training. *The Psychological Record, 62*(4), 623-630.

## **Estudo 2**

### **Avaliação Preliminar de um Procedimento para Ensinar Relato de Eventos Passados a Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

## Resumo

Apesar de o ensino do operante verbal tato ser frequentemente abordado na literatura relacionada à intervenção analítico-comportamental para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), poucos estudos tiveram como alvo o ensino de relatos correspondentes com eventos passados. O presente estudo teve por objetivo realizar uma análise preliminar de um procedimento para ensino de relatos de eventos passados em crianças com este diagnóstico de TEA. Participaram da pesquisa duas crianças diagnosticadas com TEA. As sessões experimentais foram realizadas na sequência fazer-dizer, em que os participantes, inicialmente, brincavam com alguns brinquedos (fazer) e, em seguida, relatavam (dizer) com quais brinquedos haviam brincado ou não previamente. Os participantes foram submetidos às seguintes condições experimentais: 1) Linha de base, que avaliou o repertório inicial de relatar sobre comportamentos passados; 2) Treino de Correspondência, durante o qual empregou-se reforçamento diferencial para relatos correspondentes e não correspondentes em conjunto com um procedimento de atraso progressivo de dica ecóica; 3) Treino de correspondência e categorização, durante o qual, após as tentativas de reforçamento diferencial, era solicitada uma tarefa de categorização em que a criança deveria colocar em uma sacola os brinquedos que ela havia brincado e, em outra sacola, os que ela não havia brincado, com procedimento de atraso progressivo de dica física; 4) Manutenção, que avaliou, após uma semana, em condições semelhantes a linha de base, se a acurácia do relato era mantida. Os resultados indicaram que apenas após a introdução da tarefa de categorização o comportamento-alvo (relato de evento passado) foi estabelecido, sugerindo a necessidade de que intervenções considerem as variáveis relativas ao comportamento de lembrar.

*Palavras-chave:* autismo; categorização; correspondência; ensino de relato; relato de evento passado; treino de correspondência;

O transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits na comunicação e interação social e por padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (APA, 2013). Considerando-se, principalmente, as dificuldades em comunicação e interação social, faz-se de extrema importância desenvolver procedimentos de ensino de linguagem para essa população (LaFrance & Miguel, 2014). Para a análise do comportamento, a linguagem é entendida como comportamento verbal. De acordo com Skinner (1957), o comportamento verbal segue as mesmas leis que regem o comportamento operante, ou seja, é modelado e mantido por suas consequências, com a diferença que no comportamento verbal, necessariamente, as consequências precisam ser mediadas por um ouvinte especialmente treinado para atuar como tal.

Skinner (1957) propôs uma análise funcional da linguagem (i.e., comportamento verbal), analisando cada diferente arranjo entre os estímulos antecedentes, consequentes e respostas verbais, apresentando uma proposta de categorização em unidades de análise chamadas de operantes verbais. Mando, tato, ecóico, intraverbal, textual, transcrição, ditado e autoclítico são exemplos de operantes verbais. Dentre os operantes verbais propostos por Skinner (1957), o ensino de tato para crianças com autismo vem recebendo destaque em pesquisas da área de comportamento verbal (Barbera & Jr., 2005; Nuzzolo-Gomez & Greer, 2004; Partington et al., 1994; Sundberg et al., 2000).

O tato é definido como uma resposta verbal sob controle de estímulos antecedentes não verbais e que é mantido por reforçamento generalizado quando se observa correspondência, culturalmente estabelecida, entre o estímulo discriminativo e a resposta (Skinner, 1957). Nos procedimentos de ensino de tato a crianças com autismo, em geral, o aplicador apresenta o objeto/foto (e.g., foto de uma boneca), fornece uma dica ecóica (e.g., "boneca) e, após a emissão da resposta da criança, apresenta a consequência social (e.g., muito bem!). Apesar de sua relevância aplicada, de acordo com Naoi et al. (2007), esses estudos, no entanto, não têm

investigado o tato enquanto relato de eventos passados de forma funcional. O relato verbal, tanto de eventos passados, incluindo o relato sobre o próprio comportamento prévio, constitui grande parte das interações sociais e, também, é considerado como uma das principais formas de se obter dados em contextos clínicos ou intervenções educativas (de Rose, 1997; Kern, Childs, Dunlap, Clarke & Falk, 1994), desta forma, torna-se fundamental a elaboração de procedimentos que busquem ensinar crianças com autismo a relatar sobre eventos passados de forma acurada.

De acordo com Inoue (2001), a principal diferença entre a emissão de tatos como relatos verbais e de tatos como nomeação de estímulos seria, no caso do relato, a falta de acesso pelo ouvinte ao evento que é tateado (i.e., o estímulo antecedente não está presente no momento da emissão do tato) enquanto no segundo caso (nomeação), o estímulo está presente, também para o ouvinte, no momento da emissão da resposta verbal (tato) é emitida.<sup>4</sup> Além disso, de acordo com Inoue (2001), no tato como nomeação a consequência reforçadora só é apresentada se houver a correspondência entre a resposta verbal e o estímulo antecedente (i.e., se a criança, na presença de um gato, diz “gato” e não, por exemplo, “coelho”) enquanto no tato como relato, a consequência reforçadora pode se dar independentemente da correspondência da resposta verbal com o estímulo antecedente, uma vez que o ouvinte não tem acesso ao estímulo antecedente.

Em análise do comportamento, a área que vem, classicamente, se destinando ao estudo do relato verbal enquanto variável dependente tem sido denominada de correspondência fazer-dizer ou correspondência não-verbal/verbal. Nos estudos dessa área, tipicamente, os participantes são solicitados, primeiramente, a realizar uma tarefa acadêmica (e.g., Brino & de

---

<sup>4</sup> O presente trabalho não aborda as diferenças entre o que se compreende enquanto tato e o que tem sido definido na literatura como Nomeação (Horne & Lowe, 1996) ou como Nomeação Bidirecional (Greer et al., 2005; Miguel, 2016).

Rose, 2006; Cortez et al., 2013; 2017; 2019; Domeniconi et al., 2014; Donaris & Cortez, 2020; Mazzoca & Cortez, 2019), brincar (e.g., Ribeiro, 1989; Shillingsburg et al., 2017) ou jogar um jogo computadorizado (Mazzoca & Cortez, 2019; Oliveira et al., 2016) e, em seguida, são solicitados a relatar sobre o próprio comportamento prévio (e.g., desempenho na leitura ou no jogo). Os resultados desses estudos têm identificado tanto variáveis que podem diminuir a correspondência/acurácia dos relatos como por exemplo contingências de competição entre participantes (Mazzoca & Cortez, 2019; Oliveira et al., 2016), dificuldade da tarefa (Cortez et al., 2013; Domeniconi et al., 2014), como variáveis que podem aumentar ou produzir a correspondência dos relatos (e.g., reforçamento diferencial de relatos acurados; Shillingsburg et al., 2017).

O treino de correspondência tem sido utilizado para produzir relatos verbais correspondentes por meio do estabelecimento de controles discriminativos do comportamento verbal (Karlán & Rusch, 1982). O objetivo desse procedimento é estabelecer uma relação de controle entre estímulos antecedentes e respostas verbais por meio de reforçamento diferencial. No procedimento de ensino de correspondência, a consequência reforçadora é contingente à correspondência entre eventos; isso é, o reforço apenas é produzido quando se constata a correspondência entre o fazer (não-verbal) e o dizer (verbal), como maneira de fortalecer a relação discriminativa entre esses dois elementos. Em crianças típicas, esses treinos têm sido eficientes para produzir relatos verbais correspondentes com seus antecedentes não verbais (e.g., Cortez et al., 2013, 2014; 2017; Domeniconi et al., 2014; Ribeiro, 1989).

O estudo de Naoi et al. (2007), por exemplo, examinou se crianças diagnosticadas com autismo e com baixas habilidades linguísticas conseguiriam adquirir fatos funcionais e generalizados de eventos passados por meio de uma série de contingências de ensino. Três crianças com autismo em idades entre quatro e oito anos participaram do estudo. Primeiramente, o experimentador solicitava às crianças que fossem até uma pequena sala a um

metro de distância, observassem um estímulo (uma animação em vídeo ou foto), retornassem e relatassem o que haviam visto. O ouvinte esperava a emissão de alguma resposta espontânea por parte da criança por 5 s, mas se ela não respondesse, o experimentador perguntava “O que você viu lá?”. Se a criança relatasse adequadamente qualquer aspecto dos estímulos que havia observado, sua resposta era reforçada por elogio verbal. Respostas que apresentassem, por exemplo, o tema e uma palavra imitativa (e.g., onomatopéia) com gestos, como 'Pinguim, ting-ting' acompanhado por um gesto de tocar um acordeão, também eram consideradas como corretas. Os resultados de linha de base indicaram que nenhuma criança foi capaz de relatar o evento passado. Durante o ensino, a tarefa experimental continuou a mesma, com a diferença de que eram apresentadas consequências (reforço social) contingente às respostas corretas e dicas ecóicas como correção de respostas incorretas. Os resultados mostraram que, após o ensino, as crianças passaram a relatar corretamente, de forma independente, os eventos passados. Além disso, as crianças também foram capazes de emitir relatos de forma acurada durante as sondas de generalização, nas quais os participantes foram expostos a novos estímulos, ouvintes e ambientes.

Apesar dos resultados positivos, uma limitação do estudo de Naoi et al. (2007) foi a realização do ensino de relato apenas sobre estímulos do ambiente, mas não sobre o próprio comportamento da criança (autorrelato). Além disso, os critérios para o que se considerou como relato no estudo foram muito abrangentes. Os experimentadores consideraram como relato correto respostas com uma única palavra e gestos imitativos da imagem, desde que guardassem qualquer relação com o estímulo apresentado. Por exemplo, se a figura/vídeo apresentasse uma ação, e a criança dissesse apenas o nome do personagem, já seria aceito como uma resposta de relato acurado.

O estudo realizado por Shillingsburg et al. (2017), por sua vez, teve por objetivo avaliar um procedimento de ensino de autorrelato, isto é, relatos sobre os próprios comportamentos

prévios. Além disso, o estudo verificou se o intervalo de tempo entre a atividade e o relato poderia afetar a acurácia do relato (i.e., relato imediato e relato realizado de 1h-2h30min após a brincadeira). Participaram duas meninas diagnosticadas com TEA, com cinco anos de idade. De forma geral, o estudo consistia em dois momentos diferentes: o brincar e o relatar; cada uma dessas etapas era realizada em ambientes específicos. Três ambientes de brincar e diversas atividades foram utilizados para evitar escolhas restritas (i.e., sempre brincar de  $x$  em  $y$ ). No momento da brincadeira, os pesquisadores perguntavam à criança onde ela estava e o que ela estava fazendo (e.g., “O que você fez no canto do livro?”); caso a criança não respondesse corretamente, eram realizados procedimentos de correção que consistiam na reapresentação da tentativa errada, a apresentação de uma tentativa que a participante já acertara antes, e a reapresentação da tentativa errada para uma nova oportunidade de resposta independente.

Durante a linha de base, avaliou-se se as crianças conseguiriam relatar em ambientes distintos eventos passados diante de uma pergunta (e.g., “O que você fez no canto do livro?”). O relato era avaliado em dois momentos distintos: imediatamente após a sessão e ao final do dia (1h-2h30min após a brincadeira). Relatos com verbo e substantivo correspondentes ao evento passado foram considerados como corretos. O mesmo procedimento foi adotado na fase de ensino. No entanto, nessa condição, o relato correto do comportamento passado (imediatamente após a atividade) consistiu em o participante dizer o nome da atividade realizada no local em até 5 s após a apresentação da pergunta. Diante de relatos não correspondentes ou passados 5 s sem a ocorrência de uma resposta, a experimentadora apresentava, a depender do participante, uma dica ecoica, solicitando uma resposta ecóica à participante, ou uma dica visual (uma foto relacionada à resposta correta), solicitando uma resposta de tato à participante. Em seguida, a participante teve uma nova oportunidade de responder de forma independente. Itens comestíveis foram utilizados como reforçadores para respostas consideradas correspondentes. Os resultados mostraram que, na linha de base, ambas

as crianças já apresentavam alto índice de acerto para o relato imediato; no entanto, não demonstravam consistência nos relatos do final do dia. Os procedimentos empregados inicialmente (com correção e dicas) foram suficientes para melhorar o desempenho do relato ao final do dia. No entanto, ao retorno na condição de linha de base (sem reforço diferencial) as taxas de acerto para relato ao final do dia voltaram a variar.

Novos procedimentos de ensino foram, então, realizados com cada participante. Embora com diferenças metodológicas, ambos os procedimentos de ensino buscaram facilitar a generalização dos relatos imediatos correspondentes para a situação com maior intervalo de tempo. Para uma participante, foram realizadas sessões de ensino intermediárias, isto é, entre os momentos do relato; para a outra, o relato imediato foi sendo progressivamente atrasado (5, 10, 15, 20, 30, 40 e 45 minutos) até ser retirado e o participante ser exposto apenas ao relato do final do dia (i.e., 1h30-2h após o brincar). Para ambas as participantes do estudo, os autores observaram a aprendizagem do comportamento de relatar; no entanto, apenas após os procedimentos adicionais. Segundo Shillingsburg et al. (2017), é possível estabelecer comportamentos de relatar por meio de procedimentos de ensino que empreguem reforçamento diferencial e procedimentos de correção e dicas. No entanto, ela ressalta a importância de procedimentos que estabeleçam não apenas a correspondência para relatos imediatos, mas também a correspondência ao longo de períodos maiores de tempo.

Em outro estudo, Shillingsburg et al. (2019) investigou a possibilidade de estabelecer relatos sobre eventos passados por meio de sistemas de comunicação alternativa. Cada um dos três participantes utilizou um de dois sistemas, dependendo daquele que já estava acostumado; todos apresentavam habilidades de comunicação mínima, pelas quais não seria possível estabelecer um repertório de relato verbal como feito no estudo anterior (Shillingsburg et al., 2017). As experimentadoras consideraram como respostas corretas relatos correspondentes diante da pergunta “O que você fez na/no [local]?”, emitidas por meio dos programas enquanto

respostas de digitação, seleção de textos ou seleção de figuras, dentro de 5 s após a pergunta. Para cada um dos participantes, três atividades e três locais foram selecionados; esses locais e essas atividades eram combinados de maneira randômica. Por exemplo, se no primeiro dia o participante leu na sala de jogos, brincou com o trem no carpete, e brincou com bonecos na cafeteria, no segundo dia as atividades variaram para os locais.

Na linha de base, os participantes realizavam apenas uma sonda no final do dia, aproximadamente, 1h30min após as três atividades terem sido realizadas. Respostas corretas eram reforçadas com itens tangíveis de alta preferência; em caso de erros, o experimentador apresentava a próxima tentativa. Na fase de ensino, os participantes eram expostos aos mesmos procedimentos da linha de base, com a adição de uma sonda imediata após cada brincadeira. Por exemplo, ao terminar de brincar com o trem no carpete, ao sair do ambiente experimental, o experimentador perguntava “O que você fez no carpete?”. As mesmas consequências da linha de base foram programadas para esta fase de ensino. Para dois dos três participantes, essa estrutura de ensino, isto é, apenas com a inclusão da sonda imediata não foi suficiente; para eles um procedimento de correção com dicas foi inserido. Com isso, na sonda imediata, caso o participante relatasse incorretamente (ou não emitisse um relato dentro dos 5 s) o experimentador fornecia dicas gestuais. Essas dicas guiavam o participante a emitir uma resposta considerada correta, no dispositivo (de comunicação alternativa) que ele estivesse utilizando. Após a fase de ensino, a mesma condição da linha de base se repetia, o relato apenas ao final do dia (i.e., 1h30min após as três atividades).

Os resultados de Shillingsburg et al. (2019) replicaram aqueles apresentados por Shillingsburg et al., (2017). Os participantes aprenderam a responder corretamente após a exposição aos procedimentos de ensino. Os resultados também mostraram que há uma relação entre a habilidade de relatar imediatamente de maneira correspondente e relatar após um período de tempo maior. Os participantes apresentaram melhoras gerais no comportamento de

relatar ao serem expostos a procedimentos de ensino na situação de relato imediato. Segundo Shillingsburg et al. (2019), a habilidade de relatar, tanto oralmente (e.g., Naoi et al., 2016; Shillingsburg et al., 2017) ou por um sistema de linguagem alternativa (e.g., Shillingsburg et al., 2019), pode depender de respostas mediadoras encobertas. Essas respostas mediadoras, por exemplo, poderiam suprir, no momento do relato, a falta de controles discriminativos para a emissão de uma resposta verbal. Um exemplo de resposta mediadora encoberta seria o próprio lembrar sobre a atividade realizada mais cedo naquele mesmo dia, a qual, no relato imediato, controlou a mesma resposta verbal que está sendo requerida na sonda do final do dia.

Embora os estudos de Shillingsburg et al. (2017, 2019) tenham produzido resultados positivos para o estabelecimento de relatos acurados, alguns aspectos metodológicos adotados no estudo merecem destaque. Como já comentado, a diferença entre os dois momentos do relato (imediato e fim do dia) produziram, inicialmente, diferenças na acurácia do relato. As participantes apenas apresentaram relatos acurados no segundo momento (maior atraso) quando procedimentos remediativos (ensino intermitente ou atraso gradativo do relato) foram realizados. Em ambos os casos, pode-se supor que os controles discriminativos se mantiveram consistentes apenas após o incremento gradual de intervalo de tempo. Além disso, uma outra limitação do estudo está relacionada ao fato de que as experimentadoras, durante o momento de brincar, perguntavam sobre o local e a atividade (por exemplo, “O que você fez no canto do livro?”). Respostas foram consideradas corretas quando apresentavam de maneira correspondente o local e a atividade realizados imediatamente. As respostas corretas incluíam variações da atividade (por exemplo, “Lemos um livro”, “Lemos Mary Had a Little Lamb”). Em função desse arranjo, é possível que a pergunta realizada pela experimentadora sobre o local e a atividade durante a brincadeira possa ter estabelecido, estritamente, controle intraverbal sobre a resposta de relato das crianças.

O comportamento intraverbal pode ser definido como um comportamento verbal sob controle de outro estímulo verbal, sem que haja uma relação ponto-a-ponto (e.g., dizer *carro* diante de alguém dizendo *carro*) entre o estímulo antecedente e a resposta (Skinner, 1957). Por exemplo, ao ensinar a criança o tato do local e da atividade diante de perguntas como “O que você fez na sala de leitura?”, a criança poderia, por exemplo, responder “Eu li na sala de leitura”. Depois, quando era solicitado o relato do evento passado (imediatamente ou 1h30-2h após o brincar) por meio da pergunta “O que você fez na sala de leitura?”, é possível que a resposta da criança, mesmo que topograficamente correta/acurada, estivesse apenas sob controle intraverbal da pergunta. Em outras palavras, o procedimento empregado durante a fase de ensino e do relato imediato, pode ter estabelecido uma relação intraverbal local-brincadeira (e.g., sala de leitura-lerr) e, desta forma, a criança poderia estar respondendo apenas com base nas relações entre os estímulos verbais estabelecidas naquele dia (i.e., relação intraverbal). O controle, nesse caso, não seria pelo antecedente não-verbal (o próprio comportamento) e, sendo assim, a resposta teria topografia, mas não função de tato.

Além disso, dos estudos realizados com crianças com autismo, apenas o estudo de Naoi et al. (2007) utilizou procedimento de atraso progressivo de dicas em conjunto com o reforçamento de relatos correspondentes. O atraso progressivo de dicas consiste em um procedimento que visa uma aprendizagem sem erros (ou com mínimos de erros possíveis) como um atraso progressivo, durante o qual as dicas imediatas são programadas antes de serem atrasados, de acordo com o desempenho do participante (Cortez et al., 2021; Walker, 2008)

Com base nesses estudos (Naoi et al., 2007 e Shillingsburg et al., 2017, 2019) seria importante o desenvolvimento de procedimentos de ensino de relatos verbais que procurem estabelecer os controles discriminativos das respostas verbais solicitadas aos participantes, garantindo, desta forma, ensinar relatos completos e acurados sob controle dos eventos antecedentes e não apenas dos estímulos antecedentes verbais (o que poderia ocasionar a

emissão de relatos não correspondentes com os eventos prévios). Para tanto, um treino de correspondência em que o participante é solicitado tanto a relatar sobre o que fez quanto sobre aquilo que não fez em relação a diversos estímulos antecedentes, poderia promover um treino discriminativo mais controlado de forma a estabelecer o controle pelos estímulos antecedentes não-verbais correspondentes e não apenas, o controle pelos estímulos antecedentes verbais (e.g., as perguntas). Junto a isso, realizar esse procedimento de ensino com um procedimento de atraso progressivos de dicas ecóicas pode beneficiar o participante, expondo-o, assim, a um menor número de erros possíveis.

Desta forma, considerando-se que 1) poucos estudos na área de comportamento verbal têm se dedicado ao ensino do tato como forma de relato para crianças com autismo (Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017; 2019); 2) o fato de que o estudo de Shillingsburg et al. (2017; 2019) evidenciou que o relato sobre o próprio comportamento passado não apresentou consistência/manutenção quando foram retiradas as dicas (procedimentos adicionais) da fase de ensino; 3) o fato de que as crianças, nos experimentos anteriores (Naoi et al., 2007; Shillingsburg et al., 2017; 2019) eram expostas, primeiramente, a erros, para só então ocorrer a apresentação da dicas e; 4) e o fato de, nos estudos anteriores, não ter ficado evidente a relação entre a topografia de resposta e a variável antecedente de controle (se pelo estímulo antecedente não-verbal ou se pelo antecedente verbal), não caracterizando, necessariamente, a resposta como um relato (i.e., tato de evento passado), o presente estudo teve por objetivo realizar uma avaliação preliminar de um procedimento para ensinar relatos de eventos passados a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O procedimento de ensino de relato de evento passado que empregou, em um primeiro momento, reforçamento diferencial de relatos acurados (treino de correspondência) em conjunto com um procedimento de atraso progressivo de dicas ecoicas e, em um segundo momento, introduziu-se uma estratégia de resolução de problemas (tarefa de categorização). Além disso, buscou-se relatar a elaboração do

procedimento e as modificações realizadas (e.g., tipo de resposta verbal solicitada, tarefa intermediária de categorização) com base nos resultados obtidos ao longo da coleta de dados.

## Método

### Participantes

Dois <sup>5</sup> meninos diagnosticados com TEA, Chico e Brito, de três e seis anos de idade, respectivamente, participaram do estudo. No momento da coleta de dados, Chico apresentava pontuação no VBMAPP (Sundberg, 2008) correspondente ao Nível 2 (marcos esperados para crianças típicas de 18 a 30 meses), pontuando 94 de 120 pontos, com algumas habilidades de Nível 3 (marcos esperados para crianças típicas de 30 a 48 meses), pontuando 19 de 130 pontos, de acordo com o Programa de Avaliação e Colocação de Marcos de Comportamento Verbal. Brito apresentava pontuação correspondente ao Nível 2, pontuando 81 de 120 pontos, com algumas habilidades de Nível 3, pontuando 39 de 130 pontos. Ambos os participantes apresentaram os comportamentos pré-requisitos para participação no presente estudo: emitir ecóicos, emitir respostas intraverbais diante de perguntas simples (e.g., qual é seu nome?), realizar tarefas de seleção de objetos (i.e., comportamentos de ouvinte), emitir tatos enquanto nomeação de objetos e ter experiência com atividades que exigiam controle por intervalo de tempo (e.g., esperar uma atividade, ou realizá-la durante um período de tempo específico). A realização dos procedimentos apenas foi iniciada após a concordância da participação pelos responsáveis (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e também pelas próprias crianças (em linguagem adaptada — Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A coleta foi iniciada ao todo com 5 potenciais participantes, e concluída com os dois apresentados no presente estudo. Com os demais 3 participantes, não foi possível dar continuidade a pesquisa em decorrência de mais de um decreto de *lockdown* por conta da pandemia da COVID-19

<sup>6</sup> O presente experimento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, CAE: 15412619.7.0000.5504

## **Ambiente e materiais**

Todos os procedimentos foram realizados individualmente no ambiente terapêutico das crianças. As sessões de Chico foram realizadas em uma clínica especializada para atendimento de crianças com desenvolvimento atípico baseado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Os procedimentos foram realizados na sala de atendimento da instituição, equipada com piso de tatame, uma mesa e uma cadeira infantil. As sessões de Brito foram realizadas na própria casa do participante, onde ele já realizava sessões de atendimento terapêutico especializado para desenvolvimento atípico, baseado na análise do comportamento aplicada (ABA). Os procedimentos eram realizados em um quarto, equipado com uma mesa e uma cadeira, ambas as coletas foram realizadas em Recife - PE

Para ambas as crianças o ambiente da pesquisa foi dividido em dois: o espaço de brincar e o espaço de relatar. No espaço de brincar — o tatame para Chico e o chão para Brito — foram disponibilizados seis brinquedos e as crianças poderiam brincar com apenas três. No espaço de relato — a mesa para ambos os participantes — as crianças eram solicitadas a dizer com quais brinquedos haviam brincado ou não brincado no período anterior.

Para cada criança foram utilizados, pelo menos, 18 brinquedos. Em cada sessão, nove brinquedos desse conjunto eram selecionados pela experimentadora e, a partir de uma avaliação de preferência, utilizando uma adaptação do método de (Carr et al., 2000); seis brinquedos eram selecionados pela criança para a realização dos procedimentos da sessão. Para Chico, foram utilizados itens como casinha de boneca, brinquedos de encaixe, massinha e animais. Para Brito, foram utilizados brinquedos como bola, instrumentos musicais, trens, legos e carrinhos. Cada um dos brinquedos de cada criança foi fotografado para confecção de cartões com a foto colorida de cada brinquedo (10 cm X 13 cm), utilizados tanto para avaliação de preferência quanto para a avaliação do relato. Para a gravação das sessões, foi utilizado um

celular SAMSUNG, com o objetivo de realizar o acordo entre observadores e integrantes do tratamento.

Além disso, nas sessões realizadas com Brito, foram utilizados, como reforçadores ao final da sessão, um celular ou um tablet. O acesso de Brito a esses itens era contingente a sua participação na tarefa e não ao seu desempenho (i.e., correspondência dos relatos). As sessões com Chico eram realizadas, em média, três vezes por semana. Para este participante era realizada apenas uma sessão por dia, logo após o término da terapia. Cada sessão durava, em média, 20 minutos. Com Brito, as sessões ocorriam, em média, três vezes na semana e eram feitas durante o seu horário de terapia. Por dia, eram realizadas, em média, duas sessões por dia (mínimo de uma e máximo de três) com duração aproximada de 20 minutos cada.

Antes do início dos procedimentos, a experimentadora realizou sessões de familiarização com ambas as crianças. Neste período inicial, a pesquisadora apenas realizou com a criança atividades de brincadeira livre. Os procedimentos de ensino e teste só foram iniciados após as crianças demonstrarem conforto e confiança diante da pesquisadora.

### **Definição de Respostas e Delineamento Experimental**

A variável dependente do presente estudo foi o número de relatos correspondentes de brincar e não brincar com os brinquedos disponibilizados em cada sessão. Para o participante Chico, inicialmente, respostas corretas independentes foram consideradas quando o participante respondia “sim” de forma correspondente, para quando havia brincado com o brinquedo e “não” quando não havia brincado. Em função da análise dos resultados obtidos com este participante, optou-se por alterar o tipo de resposta solicitada nas coletas subsequentes (ver detalhes na seção Resultados e Discussão). Desta forma, para o participante Brito, a resposta exigida foi de “eu brinquei” pra quando houvesse brincado e “eu não brinquei” pra quando não houvesse brincado. Respostas corretas independentes foram consideradas quando

se observava correspondência entre o relato do participante e o que havia ocorrido no brincar. Respostas eram consideradas incorretas quando o relato ocorria de forma não correspondente com o comportamento prévio.

Devido aos problemas relacionados à aplicação dos procedimentos em função da pandemia da COVID-19, não foi possível garantir emprego de um delineamento de linha de bases múltipla entre participantes (Baer et al., 1968) conforme inicialmente planejado. Para Chico, o procedimento não pôde ser completado (chegando a um critério de estabilidade) em decorrência de solicitação de seus responsáveis para interromper a coleta, pois ele acabava se atrasando para a escola, no horário no qual era possível a coleta de dados. O participante Brito, por sua vez, foi exposto às condições de linha de base, ensino do relato e teste de manutenção.

## **Procedimento**

### **Procedimento Geral**

As sessões eram compostas por dois momentos distintos imediatamente consecutivos. O momento de brincar (“fazer”) consistiu em brincar com três dos seis brinquedos disponibilizados por sessão por um período total máximo de nove minutos. O momento de relatar (“dizer”) consistiu em solicitar ao participante que relatasse com quais brinquedos ele havia ou não brincado previamente (i.e., durante o momento de brincar). A resposta de brincar foi considerada como qualquer manipulação do brinquedo pela criança, desde que ele o manipulasse por, pelo menos, 10 s de forma convencional ou não convencional (e.g., utilizar um lápis como se fosse um avião).

Para cada sessão, do total de nove brinquedos selecionados para cada criança, seis brinquedos eram selecionados, de forma semi-randomizada, pela experimentadora. Os três brinquedos com os quais a criança havia brincado na sessão imediatamente anterior eram excluídos da seleção e só retornavam ao conjunto após a realização da sessão seguinte a sua

utilização. Esse arranjo foi realizado para tentar evitar que a criança respondesse, estritamente, por controle Intraverbal. Por exemplo, caso o participante brincasse sempre com um mesmo item, a topografia de resposta "Eu brinquei" seria consistentemente reforçada diante da pergunta "Você brincou com a bola?", o que poderia estabelecer, por uso contíguo (*continguous usage*, Skinner, 1957), a relação Intraverbal "eu brinquei" e "bola", independentemente de sua correspondência com o comportamento prévio (e.g., em uma ocasião futura, a criança poderia não ter brincado de bola mas que responder que brincou em função da história de reforçamento prévia).

A partir dos nove brinquedos selecionados antes de cada sessão, uma avaliação de preferência era realizada para selecionar os seis brinquedos a serem utilizados em cada sessão (ver mais detalhes em "Avaliação de Preferência"). No início da sessão, o participante recebeu a seguinte instrução: "Podemos brincar com esses brinquedos, vamos escolher um por vez". Os brinquedos eram dispostos, todos os seis à vista da criança, no chão. O participante era direcionado a escolher um por vez, até ter escolhido os seis que estariam disponíveis naquela sessão.

Após a avaliação de preferência, a auxiliar de pesquisa dispunha os seis brinquedos correspondentes às fotos escolhidas no chão/tatame e dava a instrução "qual você quer brincar?" Assim que a criança selecionava o brinquedo, era perguntado "o que é isso?" de forma a garantir que o mesmo nome dado pela criança fosse usado na pergunta a ser realizada no momento de relatar.

Durante o momento de brincar, o participante selecionava um brinquedo por vez com o qual poderia brincar por até, no máximo, três minutos. Ao final do período, um sinal sonoro sinalizava o momento em que a criança deveria trocar de brinquedo. O brinquedo que ele havia acabado de brincar retornava para o mesmo local onde ele havia selecionado anteriormente. O

mesmo procedimento era repetido até que a criança tivesse brincado, ao todo, com três dos seis brinquedos. Desta forma, a cada sessão, o participante, necessariamente, brincava com três brinquedos e não brincava com outros três brinquedos. Esse arranjo foi realizado de forma a tentar favorecer o estabelecimento do controle antecedente do relato verbal pelo comportamento prévio (i.e., resposta de tato) e não apenas pelo estímulo verbal, evitando, desta forma, o estabelecimento de uma relação puramente intraverbal (por exemplo, a criança dizer que brincou com qualquer brinquedo presente na sala diante da palavra “brincar”).

Durante o momento de brincar, a pesquisadora permanecia na sala juntamente com uma auxiliar de pesquisa. Esta deveria, em cada sessão, mostrar os brinquedos disponíveis, dar a instrução de que a criança poderia escolher um brinquedo por vez, perguntar “o que é isso?” imediatamente após a escolha do brinquedo e interagir com o participante durante o período do brincar. O momento de brincar (“fazer”) se encerrava após o participante brincar com o terceiro brinquedo. Em seguida, o participante era imediatamente levado para uma mesa, que ficava no mesmo ambiente do brincar, onde encontrava a experimentadora principal. Esta dizia “agora veremos as fotos” e, em seguida, apresentava ao participante a foto de cada um dos seis brinquedos disponíveis para aquela sessão, uma por vez. E perguntava para criança “O que é isso?” para que ela emitisse uma resposta de tato enquanto nomeação (i.e., resposta de observação ao estímulo) e, em seguida, perguntava “Você brincou com [nome do brinquedo]?” O momento de relato, portanto, consistiu em seis tentativas (uma para cada um dos brinquedos presente no momento de brincar).

Após o término das seis tentativas de relato (uma para cada brinquedo), o participante Chico era liberado para realizar outras atividades e o participante Brito tinha acesso a um eletrônico de sua preferência, celular ou tablet.

### **Condições pré-experimentais**

**Emparelhamento 2D-3D.** Durante esta avaliação, a experimentadora apresentava, como estímulo modelo, uma foto (estímulo em 2D) de cada um dos 18 brinquedos que seriam utilizados e dava a instrução “me mostra o outro”. O participante deveria, então, pegar o brinquedo correspondente (estímulo em 3D). A seleção dos brinquedos correspondentes ao modelo (foto) produzia potenciais reforçadores sociais (e.g., isso mesmo, você acertou). A seleção de brinquedos não correspondentes ao modelo produzia a aplicação de procedimentos de correção sem consequência; o procedimento consistia na apresentação simultânea da foto (2D) com o respectivo brinquedo (3D). Foram realizados blocos de 18 tentativas cada e o critério de finalização foi de 100% de acertos independentes em dois blocos consecutivos. Caso o participante não atingisse o critério em seis blocos ele seria dispensado do experimento. Ambos os participantes atingiram o critério.

**Responder a perguntas de “Sim” ou “Não”.** Nesta avaliação, a experimentadora apresentava, sucessivamente, perguntas que exigiam respostas verbais do tipo “sim” ou “não” (e.g., “Você está na sua casa?”, “Está de noite?” etc.). O critério para esta fase foi de seis acertos consecutivos em dois blocos com seis tentativas em cada bloco e foram feitas as mesmas perguntas para as duas crianças. Caso a criança não atingisse o critério em até seis perguntas, ela seria dispensada do procedimento. Ambos os participantes atingiram o critério nos dois blocos exigidos.

**Realizar Atividades com Controle de Tempo.** Nesta tarefa, a experimentadora avaliou se as crianças eram capazes de realizar atividades com controle de tempo, ou seja, se já eram capazes de encerrar a realização de uma atividade diante de uma sinalização sonora programada para um período de tempo (e.g., toque de um despertador). Cada um dos participantes foi exposto a duas sessões em que precisaram guardar o brinquedo que estavam brincando e selecionar outro disponível sem apresentar resistência, em duas sessões. Caso os participantes ainda não apresentassem esse repertório, estes seriam ensinados pela

experimentadora de forma a garantir a participação das crianças recrutadas. Ambos os participantes já realizavam tarefas com controle de tempo.

### **Avaliação de Preferência**

Antes de iniciar cada sessão, a experimentadora realizava uma avaliação de preferência para selecionar os seis brinquedos que seriam utilizados. Foi utilizado, inicialmente, uma avaliação de preferência indireta para identificar os possíveis itens preferidos do participante, sem sua participação direta na avaliação. Foi realizado um levantamento junto a terceiros relevantes, ou seja, pessoas que têm contato extenso com a rotina do participante (familiares ou cuidadores; Clausen, 2006). Além disso, imediatamente, antes de cada sessão, era realizada uma avaliação de preferência de estímulos múltiplos, sem reposição uma forma adaptada do método de avaliação de preferência proposto por Carr et al., 2000, que consistia na apresentação simultânea das nove fotos dos brinquedos, dispostas linearmente em uma mesa. Em seguida, apresentava a seguinte instrução: "Quais você quer brincar hoje? Escolhe". O participante deveria segurar uma das fotos. A foto do item escolhido era, então, retirada e as fotos restantes eram reapresentadas seguida por nova solicitação de escolha. O procedimento era repetido até que fossem seis fotos pelo participante, cujos brinquedos seriam, então, usados na sessão. Do conjunto de 18 brinquedos, a experimentadora selecionava, de forma semi-randomizada, nove brinquedos para realizar a avaliação de preferência. Os brinquedos com os quais o participante havia brincado na sessão imediatamente anterior eram excluídos. Esta medida visava prevenir o estabelecimento de controles discriminativos restritos para a resposta de relatar; isso é, a criança aprender a relatar apenas brincadeiras com os mesmos três brinquedos.

## **Condições Experimentais**

**Linha de Base.** Essa condição teve por objetivo avaliar o repertório inicial de relatar sobre comportamentos passados. Os participantes eram expostos, inicialmente, ao momento do brincar e, em seguida, ao momento de relatar (conforme descrito na seção “procedimento geral”). Durante o momento de relato, nenhuma dica ou consequência foi apresentada durante as seis tentativas. Esta condição era encerrada quando o participante apresentava estabilidade no responder por, no mínimo, três sessões consecutivas. Os participantes eram expostos à condição subsequente de ensino apenas se apresentassem menos de quatro respostas corretas por sessão durante a linha de base.

**Treino de Correspondência com Atraso Progressivo de Dica Ecóica.** Esta condição teve por objetivo o ensino de relatos correspondentes de eventos passados. Assim como na linha de base, os participantes eram expostos ao momento de brincar e, em seguida, ao momento de relatar. No entanto, nessa condição, as respostas de relato produziam consequências diferenciais para acerto e erro. A cada tentativa, a experimentadora apresentava a foto de um dos seis brinquedos, perguntava o nome do brinquedo (resposta de observação) e, em seguida, à resposta de tato (i.e., nomeação), perguntava “você brincou com o [nome do brinquedo]?”. Imediatamente após a pergunta, a experimentadora apresentava uma dica ecóica com a resposta correta, correspondente com o que ele havia brincado ou não anteriormente. “eu brinquei” quando havia brincado e “eu não brinquei” quando não havia brincado. Após ser feita a pergunta, o experimentador fornecia dica modelo ecóica para emissão da resposta correspondente em relação ao brinquedo que a criança havia brincado. O procedimento de atraso progressivo de dica foi utilizado. Nos dois primeiros blocos era fornecida dica ecoica imediata, logo após a apresentação da pergunta. A cada dois blocos em que o participante tivesse pelo menos 4 respostas corretas, sejam elas com dica ou independentes, a dica era atrasada, para 2 segundos. Foi utilizada a dica modelo ecóica junto com o procedimento de

atraso progressivo de dica (0s, 2s e 4s). A progressão do atraso era feita quando o participante alcançava, pelo menos, quatro respostas corretas, no bloco de 6 tentativas, (independentes ou com dica) em dois blocos consecutivos. Respostas incorretas, produziam a reapresentação da foto e da pergunta "Você brincou com o [nome do brinquedo]?", seguida pela dica ecóica imediata (0s de atraso). O procedimento de correção era apresentado, no máximo, duas vezes para uma mesma tentativa; caso a criança ainda assim não respondesse corretamente, ela avançava para a próxima tentativa sem nenhuma consequência. Além disso, caso a criança apresentasse três erros em um mesmo bloco de seis tentativas, a apresentação da dica retornaria para o atraso anterior. O critério de aprendizagem foi de, pelo menos, cinco respostas corretas independentes em duas sessões consecutivas<sup>7</sup>.

**Treino de Correspondência com Dica Ecóica e Tarefa de Categorização.** Considerando que o participante Brito, a partir da retomada das atividades após as festas de final de ano, não apresentava curva ascendente de aprendizagem, após 40 sessões realizadas (ver mais detalhes na seção “Resultados e Discussão”), optou-se por realizar uma modificação no procedimento inicialmente previsto. Neste sentido, imediatamente após o período de brincar (e antes do momento do relato), a assistente de pesquisa deixava disponível no chão duas sacolas e dava a instrução “agora vamos guardar o que brincamos e o que não brincamos”. Em seguida, a assistente de pesquisa dava a instrução para que o participante selecionasse cada brinquedo, dizendo “qual vamos guardar agora?” o participante, selecionava, de maneira aleatória o brinquedo e a auxiliar fornecia a dica modelo ecóica imediata “[nome do brinquedo] eu brinquei” e a criança colocava dentro de uma das sacolas e [nome do brinquedo] eu não brinquei” e colocava dentro da outra sacola. Relatos correspondentes eram seguidos de consequência social (i.e., “isso, muito bem”). Em seguida, o participante era conduzido ao local

---

<sup>7</sup> Além dessa primeira fase de ensino, no projeto original também estava planejado ser realizado um esvanecimento do reforço pós respostas corretas, para verificar, se mesmo sem reforço social imediato após todas as tentativas de relato, as respostas iriam se manter correspondentes.

onde era realizado o momento de relatar, que permanecia conforme descrito na condição anterior (Treino de Correspondência com Dica Ecóica). Desta forma, nesta condição foi incluída a exigência de um comportamento precorrente (i.e., categorização) entre o “fazer” e o “dizer”.

### ***Manutenção***<sup>8</sup>

Uma semana após o participante Brito ter atingido o critério estabelecido da condição de ensino (i.e., duas sessões consecutivas com, pelo menos, cinco acertos independentes) foram realizadas três sessões de manutenção. Nessa condição, de forma similar à linha de base, não eram dadas dicas nem consequências para relatos acurados ou não acurados. No entanto, durante as sessões de manutenção, o procedimento de categorização, inserido entre o momento de brincar e o de relatar foi mantido. Além disso, as tentativas de relato não foram intercaladas com tentativas de manutenção, de habilidades que o participante já dominava, ou seja, as sessões de manutenção foram realizadas em extinção.

## **Resultados e Discussão**

A Figura 1 apresenta o número de relatos correspondentes independentes ao longo das condições de linha de base e treino de correspondência com o participante Chico. Não foi possível concluir o estudo com este participante dado que sua participação precisou ser interrompida por solicitação de seus responsáveis por conta da incompatibilidade de horários<sup>9</sup>.

Durante a linha de base, Chico apresentou um máximo de duas respostas independentes, em uma das sessões, um acerto na segunda e nenhum na terceira. Chico respondeu apenas

---

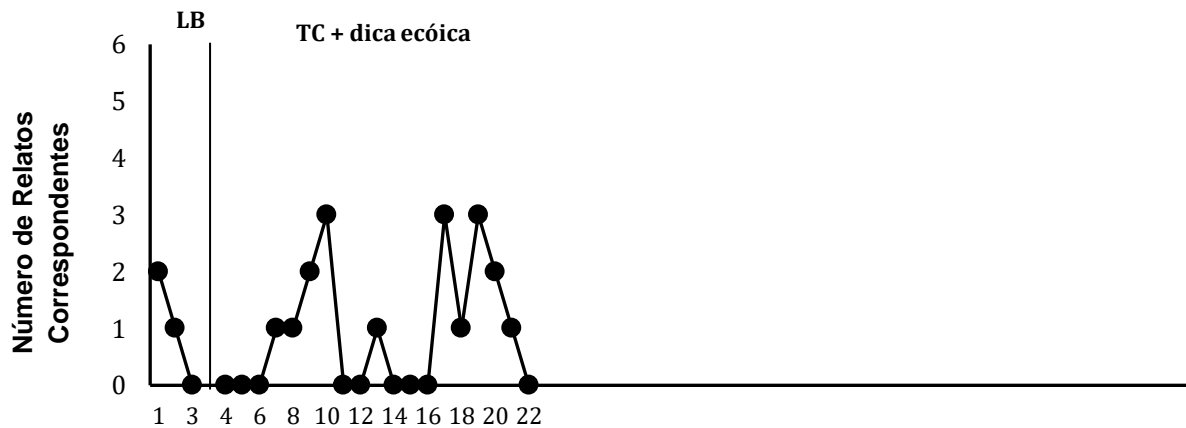
<sup>8</sup> Além da fase de manutenção, no projeto original também estava planejado um teste de generalização que avaliaria o efeito do treino realizado em duas outras situações, isto é, com aumento no intervalo entre o brincar e o relatar. Em uma das condições, após o brincar, o participante esperaria cinco minutos antes de realizar o relato e, caso atingisse critério, seria testado um intervalo maior, de 10 minutos entre o brincar e o relatar. Em decorrência da pandemia da COVID 19 que dificultou a coleta, não foi possível ter tempo hábil para realizar essa fase do procedimento.

<sup>9</sup> Apesar da interrupção, optou-se por apresentar os resultados do participante Chico uma vez que a coleta com este participante ocasionou mudanças no procedimento adotado (i.e., tipo de resposta solicitada do participante).

“sim” nessas tentativas em que as respostas foram independentes; nas outras tentativas não respondeu, mesmo que a pergunta fosse repetida, ou apenas nomeava o item, ou apontava para

**Figura 1**

*Número de Acertos de Acordo com as Fases Programadas para Chico*



a foto. Nas sessões de treino de correspondência, observou-se que os níveis de relatos correspondentes independentes permaneceram baixos ao longo de todas as sessões, tendo o participante apresentado, no máximo, três relatos correspondentes (nível do acaso). Em todas as tentativas, Chico emitia apenas respostas afirmativas (“Sim”), de maneira indiscriminada, para a maioria das fotos apresentadas no momento de relatar. Após 18 sessões, o procedimento foi finalizado em função de incompatibilidade de horário para realização da coleta de dados.

Os padrões de relato de Chico parecem indicar que a resposta verbal do participante estava sob controle de outro antecedente (e.g., a pergunta), diferente do programado (i.e., o comportamento prévio de brincar) ou sob controle de consequências específicas. No primeiro caso, considerando que o participante apenas emitia respostas do tipo “sim” diante de todas as fotos, é possível que o relato do participante estivesse sob controle estritamente Intraverbal, ou seja, sob controle da pergunta. Desta forma, qualquer pergunta, independente dos aspectos

variáveis (nome dos brinquedos), evocava respostas de dizer “sim”. Esse padrão pode estar relacionado com um histórico prévio de reforçamento para responder, de forma afirmativa, a perguntas fechadas (do tipo sim ou não). No presente estudo, para que o relato pudesse ser considerado correspondente, a resposta do participante deveria estar sob controle múltiplo (Michael, 2011; Skinner, 1957), ou seja, a resposta precisaria estar sob controle tanto da pergunta (estímulo verbal) quanto do estímulo antecedente não-verbal (comportamento prévio de brincar ou não brincar).

No segundo caso, a resposta verbal do participante poderia estar sob controle de consequências específicas ao invés do estímulo antecedente. De acordo com Ribeiro (1989), quando o relato é consequenciado com estímulos reforçadores (ao invés de reforçadores generalizados, como no tato), a resposta verbal pode passar a ficar sob controle de tais consequências, adquirindo, dessa forma função de mando. Por exemplo, Chico, ao responder “Sim” diante das fotos de brinquedos considerados de alta preferência, poderia estar emitindo respostas de mando, em função de uma história de reforçamento prévio diante de situações similares. Em intervenções realizadas com crianças com autismo, é bastante comum a ocorrência de situações em que uma série de itens potencialmente reforçadores sejam apresentados para que a criança possa escolher (e.g., avaliação de preferência). Nesse caso, para este participante, esse tipo de arranjo pode ter evocado respostas com topografia de tato, porém com possível função de mando (Ribeiro, 1989)

Considerando-se tais padrões de resposta emitidos por Chico, optou-se por realizar uma mudança no procedimento em termos do tipo de resposta solicitada, de forma a evitar ou minimizar esse tipo de controle. Desta forma, ao invés de solicitar respostas do tipo sim ou não, tanto a resposta exigida como a respectiva dica ecoica deveriam conter partes da pergunta apresentada. Por exemplo, diante da pergunta “Você brincou com o carrinho?”, a resposta

exigida (assim como a dica ecoica) seria “Eu brinquei/Eu não brinquei com o Carrinho!”, ao invés de “sim” ou “não”. De acordo com degli Espinosa (2021), quando a criança ecoa sob controle de partes que estão presentes na pergunta, isso iria facilitar respostas corretas independentes, porque iria garantir que a criança prestasse atenção em todas as características relevantes do antecedente verbal que lhe é apresentado, ou seja, dessa forma possibilitaria o contato com as características críticas antecedentes (Dube & McIlvane, 1999).

Dessa forma, no presente experimento, pretendeu-se facilitar o estabelecimento do controle discriminativo para os antecedentes verbais da tarefa; isso é, a resposta de relatar da criança, também ficar sob controle da pergunta apresentada sobre o evento acontecido anteriormente e não apenas do brinquedo que provavelmente a criança estivesse motivada a brincar.

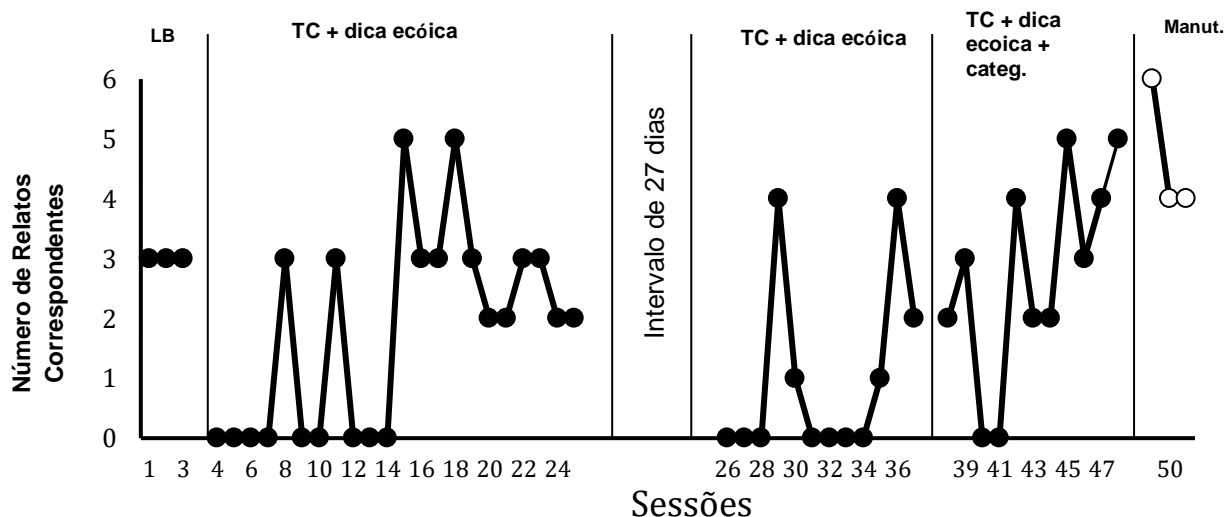
A Figura 2 apresenta o número de relatos correspondentes independentes de Brito durante as quatro fases do experimento. Durante a linha de base, o participante apresentou apenas três relatos correspondentes em todas as sessões realizadas. Nessas sessões, Brito respondeu todas as tentativas de maneira afirmativa, respondendo apenas “sim” indicando que seu padrão de relato estava, possivelmente, apenas sob controle intraverbal e não sob controle dos estímulos não-verbais (i.e., ausência de controle múltiplo; Michael, 2011). Apesar de topograficamente corretas, os três acertos observados durante as sessões de linha de base não representam um desempenho intermediário, pois o participante respondeu indiscriminadamente, diante de todas as perguntas e fotos. Desta forma, as respostas corretas de Brito, mesmo que coincidentes com o estímulo antecedente, não podem ser consideradas como corretas (McIlvane & Dube, 2003), dado que não estavam sob controle múltiplo.

Durante o treino de correspondência com dica ecóica, Brito chegou a ter no máximo cinco respostas correspondentes independentes, mas não foram de forma consecutiva, essas respostas ocorreram apenas por duas vezes, no restante das sessões suas respostas

correspondentes costumavam a ter no máximo três respostas independentes, eram respostas que variavam entre o “brinquei” e “não brinquei” não apresentando padrão nem consistência. No entanto, após 22 sessões, a coleta precisou ser interrompida durante um mês em função da

## Figura 2

*Número de respostas corretas (relatos correspondentes) por Sessão de com as Fases Programadas para Brito*



*Nota.* Círculos abertos representam sessões de follow-up uma semana após a finalização do procedimento de ensino.

necessidade do isolamento social por causa da pandemia de COVID 19. Após 27 dias, a coleta foi retomada com os mesmos procedimentos empregados antes da interrupção. Ao longo de 14 sessões de treino de correspondência com dica ecóica, observou-se que, embora o participante apresentasse maior variabilidade de respostas, emitindo tanto respostas do tipo “Eu brinquei” quanto do tipo “eu não brinquei”, o número de relatos correspondentes independentes ao longo das sessões variou entre zero e quatro. Considerando que, mesmo após a exposição a um grande número de sessões de treino, não foi observada curva ascendente estável de aprendizagem, optou-se por realizar uma modificação no procedimento, que consistiu em adicionar uma etapa entre o brincar e o relatar, essa etapa era caracterizada por uma categorização, onde após brincar, era solicitado a Brito que guardasse os brinquedos em duas sacolas de mesmo tamanho

e material, mas com estampas diferentes. uma sacola para os brinquedos que havia brincado e outra sacola para os brinquedos que não havia brincado

Após a inclusão da tarefa de categorização entre o momento de brincar e de relatar, observou-se um aumento progressivo e estável do número de relatos correspondentes por sessão. O participante atingiu o critério de aprendizagem (i.e., cinco relatos correspondentes independentes ou mais em duas sessões consecutivas) em 15 sessões. O participante havia atingido o critério na decima segunda sessão, mas por um erro de implementação foi exposto a mais uma sessão, onde o seu desempenho foi de 4 acertos correspondentes independente (abaixo do critério estabelecido) e por isso foram feitas mais 3 sessões até ele atingir o critério novamente.

### **Manutenção**

Foram realizadas três sessões de manutenção, uma semana após o participante ter atingido o critério da fase de ensino. As sessões de manutenção ocorreram da mesma forma como a linha de base, ou seja, sem dicas e sem consequências para as respostas, fossem elas correspondentes ou não. Na terceira sessão foram inseridas tentativas de manutenção de comportamentos que a criança já apresentava.

Na primeira sessão Brito obteve 100% de acertos, seis respostas corretas de forma independente. Já na segunda sessão, o desempenho dele reduziu para quatro respostas corretas independentes. Tendo em vista que o desempenho do participante pode ter sido reduzido pela ausência de consequências potencialmente reforçadoras em cada tentativa (como nas sessões de ensino), na terceira sessão de sonda foram introduzidas tentativas de manutenção de comportamentos já apresentados pela criança. Durante as seis tentativas foram intercaladas quatro tentativas de manutenção; nessas tentativas foram exigidas respostas de seguimento de instruções simples (e.g., “bata palmas”). Como a criança já apresentava esses repertórios todas as quatro tentativas foram seguidas por consequências sociais reforçadoras (e.g., “Isso

mesmo!”). Mesmo com a inserção de tentativas de manutenção, Brito apresentou apenas 4/6 acertos.

### **Considerações Finais**

Os resultados da avaliação preliminar realizada no presente estudo sugerem a necessidade de considerar, nos procedimentos de ensino de relatos de eventos passados, as respostas percussoras entre o fazer e o dizer, isto é, as variáveis relativas ao comportamento de lembrar, assim como também sugerido por confirmam os estudos de Shillingsburg et al. (2017; 2019). No presente estudo, a aprendizagem do comportamento de relatar só se deu quando foi inserida a tarefa de categorização, que pode ser considerada como uma estratégia de resolução de problemas (e.g. Palmer, 1991).

Os resultados do presente estudo indicam que os procedimentos realizados na tarefa de categorização favoreceram o estabelecimento do controle discriminativo das respostas verbais pelos estímulos antecedentes. Pode-se supor algumas razões para que a resposta de categorização tenha fortalecido os controles discriminativos programados para o ensino. Primeiro, as respostas de categorização solicitadas podem ter servido para estabelecer, antes do momento do relato, uma relação intraverbal (Miguel, 2016; Shillingsburg et al., 2017, 2019) entre o brinquedo e a categoria (brinquei e não-brinquei). Nesse caso, Brito estaria ensaiando a resposta que daria no relato, durante a tarefa de categorizar (Shillingburg et al., 2017). Cabe ressaltar, no entanto, que o controle estritamente intraverbal foi controlado no presente estudo, de maneira que o participante precisava responder tanto com quais brinquedos brincou quanto com aqueles que não brincou. Tal controle experimental foi realizado a partir do procedimento de escolha dos brinquedos a serem utilizados em cada sessão (semi-randomização). Por exemplo, quando em um mesmo dia eram realizadas duas sessões seguidas, um dado brinquedo com o qual ele não brincou na primeira sessão, poderia ser inserido para escolha na segunda sessão. Quando o participante relata de forma correspondente que não brincou com tal

brinquedo na primeira sessão e, na sessão subsequente, relata de maneira correspondente que brincou, há evidências de que o relato do participante estava sob controle múltiplo, ou seja, o participante, diferentemente do padrão apresentado durante a linha de base, respondeu de forma discriminada tanto sob controle da pergunta quanto sob controle do estímulo antecedente não verbal.

Outra possibilidade é de que o procedimento de categorização tenha estabelecido condições suficientes para evocar comportamentos precorrentes de lembrar. De acordo com Aggio et al. (2016), uma situação que envolve resolução de problemas, por exemplo, relatar sobre eventos que já não estão mais presentes no momento da emissão da resposta, implica na emissão de respostas, chamadas precorrentes (ou preliminares), que alteram o ambiente e tornam a resposta solução mais provável. É possível que o procedimento de categorização inserido entre o momento de brincar e relatar tenha estabelecido e/ou fortalecido comportamentos precorrentes que tenham tornado possível o relato correspondente com maior consistência.

Apesar dos resultados promissores com o participante Brito, o presente estudo constitui-se em uma avaliação preliminar de um procedimento para ensinar relatos correspondentes de eventos passados a crianças com autismo. Em função das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia da COVID 19, não foi possível concluir a coleta outros cinco participantes recrutados para o presente estudo. Além disso, não houve tempo hábil para a replicação do procedimento de ensino que se mostrou potencialmente bem-sucedido (i.e., treino de correspondência com dica ecóica + categorização) com outras crianças.

Estudos futuros poderiam replicar o estudo atual, ampliando a amostra de participantes, para avaliar a generalidade dos resultados obtidos bem como realizar medidas de manutenção em intervalos de tempo maiores. No projeto inicial o procedimento consistia em, após atingir o critério imediatamente após o brincar, esse intervalo ser aumentado para 5 minutos e após

isso para 10 minutos. Além disso, também se pretendia a diminuição do esquema de reforço pós respostas correspondentes independentes para verificar a sua manutenção.

Além desses aspectos, considerando que, antes da exposição à manipulação que se mostrou bem-sucedida (TC + categorização), o participante já havia sido exposto a 40 sessões de treino de correspondência com dica, não é possível concluir o efeito da inserção, junto ao treino de correspondência, da tarefa de categorização isoladamente. Pesquisas futuras poderiam empregar o procedimento de treino de correspondência + tarefa de categorização desde o início. Caso os resultados de Brito sejam replicados nessa situação, serão aumentadas as evidências de efetividade do procedimento desenvolvido no presente estudo. Além disso, dada a potencial importância da tarefa de categorização no ensino de relatos correspondentes, seria importante avaliar a eficácia de outras estratégias de resolução de problemas além da categorização como, por exemplo, o ensaio ou a imaginação visual.

Apesar de se constituir uma avaliação preliminar, o atual presente estudo sugere que procedimentos para ensinar relato de eventos passados a crianças com autismo devem garantir, além de reforçamento para a correspondência (treino de correspondência) e dicas ecoicas, a inclusão de estratégias de resolução de problemas, envolvidas no comportamento de lembrar, como por exemplo, categorização, ensaio e imaginação visual.

## Referências

- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (M. I. C. Nascimento, trad). Porto Alegre: Artmed.
- Barbera, M. L. & Kubina R. M. (2005). Using transfer procedures to teach tacts to a child with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21, 155-161.
- Brino, A.L.F. & de Rose, J.C. (2006). Correspondência entre autorrelatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com histórico de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(1), 67-77.
- Carr, J.E., Nicolson, A.C, & Higbee, T.S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of applied behavior analysis*, 33,353-357.
- Cortez, M. D., & de Rose, J. C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(4), 511-527.
- Cortez, M.D., da Silva, L.F., Cengher, M., Mazzoca, R.H. and Miguel, C.F. (2022), Teaching a small foreign language vocabulary to children using tact and listener instruction with a prompt delay. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55, 249-263. <https://doi.org/10.1002/jaba.885>
- 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*. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>
- Cortez, M.D., de Rose, J.C. & Montagnoli, T.A.S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamental*, 21(2), 139-157
- de Rose, J.C.C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: B. Prado Jr. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, Metodológicos e de Formação em Análise do Comportamento* (pp.148-163). Santo André, SP: 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>

- Donaris, D. F. (2020). Efeitos do monitoramento sobre a correspondência fazer-dizer em crianças em uma atividade acadêmica. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1414>
- Greer, R. D., Stolfi, L., Chavez-Brown, M., & Rivera-Valdes, C. (2005). The emergence of the listener to speaker component of naming in children as a function of multiple exemplar instruction. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21(1), 123-134.
- Inoue, M. (2001). Acquisition of communicative function 2: Tact. In: T. Asano & J. Yamamoto (Eds.), *Language and behavior: Basic and applied analysis of verbal behavior* (pp. 119–148). Tokyo: Brain Shuppan.
- Karlan, G. R. & Rusch, F. R. (1982). Correspondence between saying and doing: some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (1), 151-162.
- Kern, L., Childs, K.E., Dunlap, G., Clarke, S. & Falk, G.D. (1994). Using assessmentbased curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 7-19.
- LaFrance, D. L., & Tarbox, J. (2020). The importance of multiple exemplar instruction in the establishment of novel verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 10-24.
- Mazzoca, R. H., & Cortez, M. D. (2019). O papel de contingências de competição no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(4), 432-450.
- McIlvane, W. J., & Dube, W. V. (2003). Stimulus control topography coherence theory: Foundations and extensions. *The Behavior Analyst*, 26(2), 195-213.
- Naoi, N., Yokoyama, K., & Yamamoto, J. I. (2007). Intervention for tact as reporting in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2), 174-184.
- Nuzzolo-Gomez, R. & Greer, R.D. (2004). Emergence of untaught mands or tacts of novel adjective–object pairs as a function of instructional history. *Analysis of Verbal Behavior*, 20, 63–76.
- Palmer, D.C. (1991). A behavioral interpretation of memory. In: Hayes L.J, Chase P.N, editors. *Dialogues on verbal behavior*. Reno, NV: Context Press. pp. 261–279. (Eds.)

- Partington, J.W., Sundberg, M.L., Newhouse, L. & Spengler, S.M. (1994). Overcoming an autistic child's failure to acquire a tact repertoire. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 733-734.
- Ribeiro, A. D. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51(3), 361-367.
- Ribeiro, A. D. F. (2016). Correspondência no auto-relato da criança: aspectos de tatos e de mandos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(2).
- Ribeiro, A.F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367.
- Shillingsburg, M. A., Cariveau, T., Talmadge, B., Frampton, S. (2017). A Preliminary Analysis of Procedures to Teach Children with Autism to Report Past Behavior, *Association for Behavior Analysis International*, 33(2), 275-282.
- Shillingsburg, M. A., Cariveau, T., Talmadge, B., Frampton, S. (2017). A Preliminary Analysis of Procedures to Teach Children with Autism to Report Past Behavior, *Association for Behavior Analysis International*, 33(2), 275-282.
- Skinner, B.F. (1957). *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix
- Sundberg, M.L., Endicott, K. & Eigenheer, P. (2000). Using intraverbal prompts to establish tacts for children with autism. *Analysis of Verbal Behavior*, 17, 89-104.
- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275.
- Wearden, J.H. & Shimp, C.P. (1985). Local temporal patterning of operant behavior in humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 44, 315-324.
- Wechsler, Amanda Muglia, & Raposo do Amaral, Vera Lúcia. (2009). Correspondência verbaluma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 189-208

