

Efeitos do Monitoramento sobre a Correspondência Fazer-Dizer em Crianças em uma Atividade Acadêmica

Effects of Monitoring on Do-Say Correspondence in Children in an Academic Task

Efectos de la Monitorización sobre la Correspondencia Hacer-Decir en los Niños en una Actividad Académica

RESUMO: Este estudo avaliou o efeito do monitoramento, isto é, da presença ou ausência de diferentes agentes sociais (adulto e criança), no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em uma atividade de leitura. Participaram do estudo seis crianças com idades entre nove e 10 anos. O “Fazer” consistiu em ler em voz alta uma palavra apresentada na tela de um computador e o “Dizer” em relatar, após ouvir um feedback do computador, se a leitura foi ou não correta. Foram implementadas condições experimentais sem monitoramento, isto é, na ausência de agentes sociais (A), e com monitoramento, ou seja, na presença de um adulto (B) ou de uma criança (C), em um delineamento de reversão (ABA-CA e ACABA). Os resultados demonstraram que o monitoramento produziu um aumento nos níveis de correspondência de relatos de erros para todos os participantes e não foi observada diferença nos padrões de correspondência em função do tipo de monitor.

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

ABSTRACT: This study evaluated the effect of monitoring, that is, the presence or absence of different social agents (adult and child), in children’s self-report accuracy on their own performance in a reading task. Six children aged between nine and 10 years old participated. “Doing” consisted of reading aloud a word presented on a computer screen

* A presente pesquisa contou com o apoio do CNPq (Processo #465686/2014-1) e da FAPESP (Processo #2014/50909-8), destinados ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, coordenado pela Profa. Deisy das Graças de Souza. Agradecemos à Profa. Deisy das Graças de Souza por apoiar a presente pesquisa. Também agradecemos a Letícia dos Santos, Ana Luísa Libardi, Marlon Alexandre de Oliveira, Ramon Marin e Josiane Donadeli pelo auxílio durante a coleta de dados.

Autores(as)

Douglas Fernandes Donaris^{1,2}

Mariéle Diniz Cortez^{1,2}

^{1,2} UFSCar

^{1,2} Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino.

Correspondente

* maridiniz@yahoo.com

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luis, Km 235, São Carlos-SP, CEP 13565-905.

Dados do Artigo

DOI: 10.31505/rbtcc.v22i1.1440

Recebido: 04 de Fevereiro de 2020

Revisado: 14 de Setembro de 2020

Aprovado: 15 de Setembro de 2020

Como citar este documento

Donaris, D. F. & Cortez, M. D. (2020). Efeitos do Monitoramento sobre a Correspondência Fazer-Dizer em Crianças em uma Atividade Acadêmica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1440>



É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

and “saying” consisted of reporting, after hearing an automated computer feedback, whether the reading was correct or not. Experimental conditions were implemented without monitoring, that is, in the absence of social agents (A), and with monitoring, that is, in the presence of an adult (B) or a child (C), in a reversal design (ABACA and ACABA). The results showed that monitoring produced an increase in the correspondence levels of error reports for all participants and there was no difference in the correspondence patterns depending on the type of monitor.

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

RESUMEN: Este estudio evaluó el efecto de la monitorización, esto es, de la presencia o ausencia de diferentes agentes sociales (adulto o niño), en el autorelato de niños sobre sus desempeños en una actividad de lectura. Participaron seis niños con edades entre nueve y diez años. “Hacer” consistió en leer en voz alta una palabra presentada en la pantalla de un computador y “Decir” en relatar, después de oír un mensaje pregrabado de la computadora, si la lectura fue o no correcta. Fueron implementadas condiciones experimentales sin monitorización, esto es, en la ausencia de agentes sociales (A), y con monitorización, o sea, en la presencia de un adulto (B) o de un niño (C), en un diseño de reversión (ABACA y ACABA). Los resultados demuestran que la monitorización produjo un aumento en los niveles de correspondencia de relatos de errores para todos los participantes y no fue observada diferencia en los padrones de correspondencia en función a tipo de monitor.

Palabras clave: comportamiento verbal; correspondencia hacer-decir; monitorización; relato verbal; niños.

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

Nesse sentido, um importante fenômeno que vem sendo investigado nos estudos em Análise do Comportamento é a correspondência entre

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

Três tipos de cadeias, que se distinguem em termos de sequência comportamental treinada, vêm sendo empregadas nos estudos da área: dizer-fazer, fazer-dizer e dizer-fazer-dizer (Beckert, 2005). Na sequência fazer-dizer, mais especificamente, o indivíduo emite um comportamento (verbal ou não-verbal) e, em seguida, é solicitado a relatar (dizer) sobre o mesmo,

permitindo avaliar, por exemplo, a correspondência entre o que uma pessoa relata e os eventos/comportamentos prévios (e.g., Brino & de Rose, 2006; Cortez, de Rose, & Miguel, 2014; Cortez, de Rose, & Montagnoli, 2013; Cortez, Miguel, & de Rose, 2017, Cortez et al., 2019; Domeniconi, de Rose, & Perez, 2014; Oliveira, Cortez, & de Rose, 2016; Ribeiro, 1989).

Ribeiro (1989) realizou o primeiro estudo, em Análise do Comportamento, que analisou a correspondência na sequência fazer-dizer, tendo como variável dependente o relato verbal, ou seja, sem utilizar a resposta verbal como forma de modificar um comportamento-alvo não-verbal. Oito crianças, com idades entre três e cinco anos de idade, foram expostas a uma tarefa experimental que consistiu em um período de brincadeira (no qual as crianças poderiam brincar com diferentes brinquedos) e um período de relato (no qual as crianças eram solicitadas a relatar, por meio de fotos, com quais brinquedos haviam brincado ou não no período de brincar). Desta maneira, estabeleceu-se a sequência fazer-dizer (i.e., brincar-relatar) empregada em todas as condições experimentais do estudo.

Durante a linha de base, após brincar, o experimentador pedia à criança que relatasse com quais dos brinquedos disponíveis na sala experimental havia brincado e os relatos (correspondentes ou não correspondentes) não eram consequenciados diferencialmente. Nessa condição, de forma geral, todos os participantes apresentaram altos índices de correspondência, ou seja, relataram de forma acurada sobre seus comportamentos prévios de brincar e não brincar. Na condição seguinte, denominada “Reforçamento individual do relato de brincar”, cada relato de ter brincado, independentemente de sua correspondência com o comportamento prévio, era consequenciado com uma ficha enquanto os relatos de não ter brincado não eram consequenciados. Sob tais condições, duas crianças passaram a emitir, consistentemente, re-

latos não correspondentes (i.e., afirmaram ter brincado com brinquedos com os quais não haviam brincado).

Em seguida, as contingências de reforçamento mantiveram-se as mesmas, porém os relatos eram feitos em grupos de crianças do mesmo sexo. Verificou-se, nesta condição, um aumento na frequência de relatos não correspondentes para cinco participantes. Já na condição subsequente, também realizada em um contexto de grupo, o reforçamento era contingente à correspondência entre o relato e o comportamento emitido na sala de brincar, o que produziu altas taxas de relatos precisos para todos os participantes. Os altos níveis de correspondência observados nessa condição foram mantidos na condição subsequente, de retorno à linha de base.

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

Com base no trabalho seminal de Ribeiro (1989), uma série de estudos têm identificado, empregando a sequência fazer-dizer, variáveis relevantes que afetam a correspondência do relato de crianças e adultos, tais como os efeitos de diferentes parâmetros de treino de correspondência (Cortez et al., 2013, 2017; Domeniconi

et al., 2014), o aumento gradual da dificuldade da tarefa experimental (Cortez et al., 2013; Critchfield & Perone, 1990, 1993; Domeniconi et al., 2014), a natureza da tarefa (Cortez et al., 2014), a probabilidade de reforço para relatos precisos (Antunes & Medeiros, 2016), o tipo de pergunta (Souza, Guimarães, Antunes, & Medeiros, 2014), a punição em diferentes magnitudes (Brito, Medeiros, Medeiros, Antunes, & Souza, 2014), bem como efeitos de variáveis sociais¹, tais como a presença ou ausência do experimentador (Brino & de Rose, 2006), o papel de diferentes tipos de audiência (Alves, 2018; Cortez et al., 2019) e o contexto de grupo (Oliveira et al., 2016).

Com relação, mais especificamente, à manipulação direta de variáveis sociais na acurácia do relato verbal de crianças, Brino e de Rose (2006) investigaram o efeito da presença/ausência do experimentador, ou seja, do monitoramento sobre a emissão de relatos correspondentes em uma tarefa de leitura. Participaram do estudo quatro crianças com histórico de fracasso escolar, com idades entre sete e 11 anos. A tarefa experimental consistiu na apresentação de uma palavra escrita no centro da tela de um computador juntamente com um ícone representando uma mão no canto superior. A criança tinha que ler a palavra (“fazer”) e, em seguida, tocar no ícone, o que produzia a apresentação de uma mensagem pré-gravada com a leitura correta da palavra. Na sequência, duas janelas coloridas, uma verde e uma vermelha, eram apresentadas na tela e a criança deveria clicar na janela verde, caso tivesse lido corretamente a palavra, ou na vermelha, em caso de leitura incorreta (“dizer”). Ao final de cada sessão, as crianças tinham acesso a um jogo computadorizado por uma dada quantidade de tempo, a depender da condição experimental.

No estudo de Brino e de Rose (2006), as crianças foram submetidas às seguintes condi-

ções experimentais: (A) “Ausência do experimentador e reforço não contingente”, em que o reforçador (acesso ao jogo por tempo igual à duração da sessão) independia da correspondência entre relatos e desempenhos na leitura; (B) “Presença do experimentador e reforço não contingente”, em que o experimentador ficava presente durante a sessão e o reforçador (mesmo da condição A) era disponibilizado independentemente da correspondência; (C) “Ausência do experimentador e reforço de correspondência”, na qual a criança realizava a sessão na ausência do experimentador e o tempo de jogo (reforçador) era acrescido de um minuto para cada relato correspondente e; (D) “Ausência do experimentador e reforço não contingente”, idêntica à condição A, porém com o objetivo de verificar a manutenção da correspondência estabelecida na condição C. De forma geral, os resultados indicaram que, na condição de ausência de experimentador e reforço de qualquer relato, as crianças tenderam a relatar seus erros como acertos. Por outro lado, nas condições em que o experimentador estava presente ou quando foi inserido reforço contingente à correspondência, observou-se aumento na frequência de relatos precisos.

Os autores discutiram que, na linha de base, sem consequências diferenciais programadas para os relatos correspondentes ou não correspondentes e sem a presença do experimentador, os relatos foram, em geral, não correspondentes, provavelmente, por estarem sob controle de uma história prévia de punição ao errar ou ao relatar que errou e não sob controle discriminativo de seus desempenhos na atividade computadorizada de leitura. Brino e de Rose (2006) apontaram, também, que o fato de a presença do experimentador ter aumentado a correspondência poderia ser explicado pela provável história de punição dispensada por adultos diante do comportamento de emitir um relato distorcido.

Quanto a esta variável em específico (i.e., presença ou ausência de um agente social),

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

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

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

De acordo com Cortez et al. (2019), é possível observar, cotidianamente, que o rela-

to verbal pode ser influenciado, por exemplo, em termos de sua acurácia e completude (e.g., quantidade de propriedades/elementos relatados), em função da presença de diferentes audiências (cf. Skinner, 1957). O monitoramento, isto é, a presença de uma pessoa no momento de relatar, poderia, também, exercer a função de estímulo discriminativo para os comportamentos do falante, aumentando ou diminuindo a probabilidade de emissão de uma dada forma de resposta verbal, uma vez que estava presente na ocasião na qual tal resposta verbal foi conseqüenciada.

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

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

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

Método

Participantes

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

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

Situação e Materiais

A coleta de dados foi realizada em um laboratório da Universidade Federal de São Car-

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

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

Procedimento

No presente estudo, o “fazer” consistiu em ler, em voz alta, uma palavra ou letra apresentada na tela do computador diante do estímulo verbal “Que palavra é essa?”, reproduzido pela caixa de som do computador. Após a leitura, duas janelas coloridas, uma verde e uma vermelha, eram apresentadas na tela do computador juntamente com uma mensagem pré-gravada com a leitura correta da palavra. A

criança era solicitada, então, a “dizer” se acertou ou errou a leitura, clicando com o mouse em um dos dois quadrados apresentados (quadrado verde para leituras corretas e quadrado vermelho para leituras incorretas). O “dizer”, portanto, foi definido como a escolha de uma das duas janelas após comparação entre a sua leitura e a mensagem com a leitura correta reproduzida pelo computador.

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

Condições Pré-Experimentais

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

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

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

Condições Experimentais

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

(B) Presença do monitor adulto. Essa fase foi semelhante à linha de base, com a diferença de que uma monitora adulta do sexo feminino (agente social 1) ficava presente na sala experimental durante a realização da tarefa pela criança. O experimentador, por sua vez, assim como nas sessões de linha de base, permanecia na sala adjacente, registrando as respostas vocais de leitura e controlando a apresentação das tentativas. A monitora foi instruída a permanecer em pé, ao lado do participante, observando-o, sem qualquer tipo de interação durante a realização da tarefa. O objetivo foi verificar se, e em que medida, a presença de um adulto

na sala afetaria a precisão do autorrelato de erros e acertos em leitura das crianças. O número de tentativas por sessão e a probabilidade de erro foram os mesmos descritos na condição de linha de base. Para o participante Gael, ocorreu, a partir da quarta sessão desta condição, a substituição da monitora inicial por uma segunda monitora que possuía algumas características físicas similares (gênero, cor de olhos e cabelos, altura e tom da pele) às da monitora inicial. Para os demais participantes, uma mesma monitora (diferente daquelas às quais Gael foi exposto) foi mantida constante ao longo de todas as sessões experimentais.

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

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

Delineamento Experimental e Definição dos Critérios

Foi empregado um delineamento de reversão, em que as condições experimentais foram sucessivamente alternadas, verificando-se as mudanças nos padrões de relato em função da inserção e/ou retirada da variável independen-

te (Cooper, Heron, & Heward, 2007; Kazdin, 2011). No presente estudo, metade dos participantes foi exposta às condições ABACA e a outra metade às condições ACABA, a fim de controlar um possível efeito da ordem de exposição às condições experimentais.

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

Acordo entre Observadores

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

Resultados

Todos os participantes realizaram a condição pré-experimental de Pré-Treino em, no máximo, três sessões, sem a necessidade de im-

plementação de procedimentos adicionais para aprenderem a tarefa requerida.

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

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

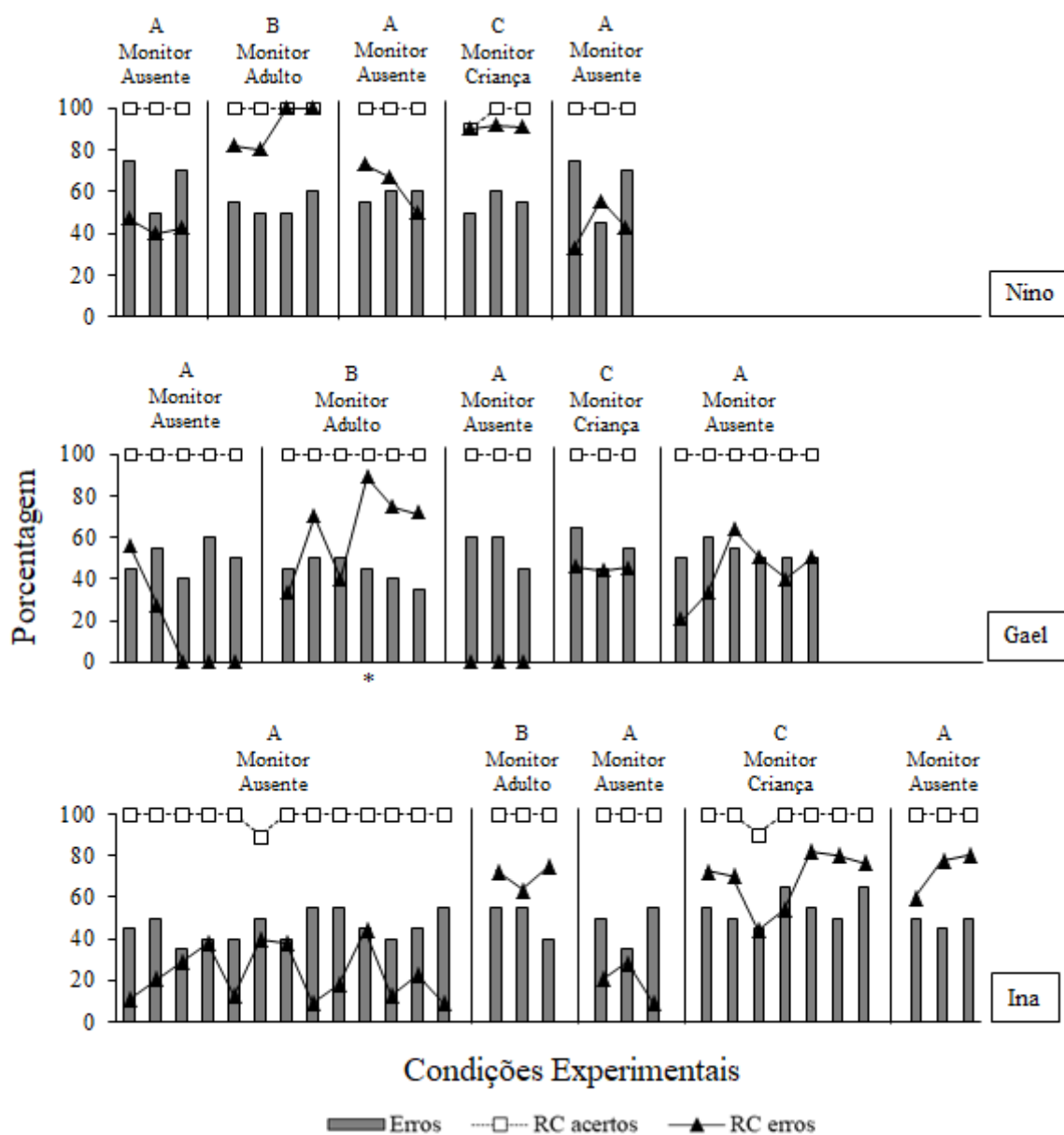


Figura 1. Porcentagem de erros em leitura, relatos correspondentes de acerto e relatos correspondentes de erro para os participantes Nino, Gael e Ina expostos às condições experimentais na ordem ABACA. O asterisco indica sessão em que ocorreu a substituição do monitor na condição B para Gael.

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

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

tre 44% e 81%. No último retorno à condição sem monitoramento (A), os três participantes apresentaram, uma vez mais, um decréscimo na porcentagem de relatos acurados de erros. Para Gael e Ina, no entanto, observou-se, nessa condição, um aumento nos níveis de relatos correspondentes de erros, com padrão de correspondência semelhante aquele observado na condição imediatamente anterior (presença da monitora criança).

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos com os participantes Hugo, Betina e Magna, expostos às condições experimentais na ordem ACABA (i.e., expostos, primeiramente, à monitora criança e, depois, à monitora adulta). No que diz respeito aos relatos correspondentes de acerto, observa-se que todos os participantes apresentaram altos índices de correspondência (igual ou próximo a 100%) ao longo de todas as condições experimentais, assim como observado para os três participantes expostos à ordem ABACA.

Com relação aos relatos de erros, durante a primeira condição realizada na ausência do monitor (A), é possível observar que tanto Betina quanto Magna apresentaram variação nos padrões de relatos correspondentes de erro, enquanto que Hugo apresentou baixas taxas (entre 0% e 16%). Magna atingiu a porcentagem mínima de 0% e a máxima de 77,8%. Já para Betina, observou-se um padrão médio de correspondência de relatos de erros, com a maior taxa sendo de 53,8%. Ao final da condição, nas últimas três sessões, Betina apresentou correspondência entre 10% e 30%, enquanto que Magna exibiu entre 40% e 50%. Após apresentarem critério de estabilidade, todos os participantes foram expostos à condição de monitoramento realizado pela criança (C). Observou-se, nessa situação, um aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros para os três participantes, com índices superiores a 60%. Em seguida, quando foi realizada a reversão para a condição sem monitoramento (A), verificou-se

que os níveis de relatos correspondentes de erros voltaram a diminuir. Para Betina e Hugo, a porcentagem de relatos correspondentes de erros foi semelhante àquela na primeira condição sem monitor. No caso da participante Magna, observou-se que esta chegou a apresentar 0% de correspondência de relatos de erros e manteve tal padrão durante toda a condição.

Em seguida, foi introduzida a monitora adulta (B). Nessa condição, Betina e Hugo apresentaram padrão de correspondência de relatos de erros semelhante ao apresentado na condi-

ção na qual a criança atuava como monitora, ou seja, observou-se escores também na faixa de 70% e 80% para ambos. O padrão de relatar da participante Magna, nesta condição, foi similar ao que foi observado na primeira condição realizada sem o monitor (variação entre 10% e 70%) e, portanto, diferente do padrão exibido na presença da monitora criança. Por fim, na última reversão à condição sem monitoramento, verificou-se que os três participantes voltaram a relatar erros como acertos de forma mais acentuada. Índices de 0% de cor-

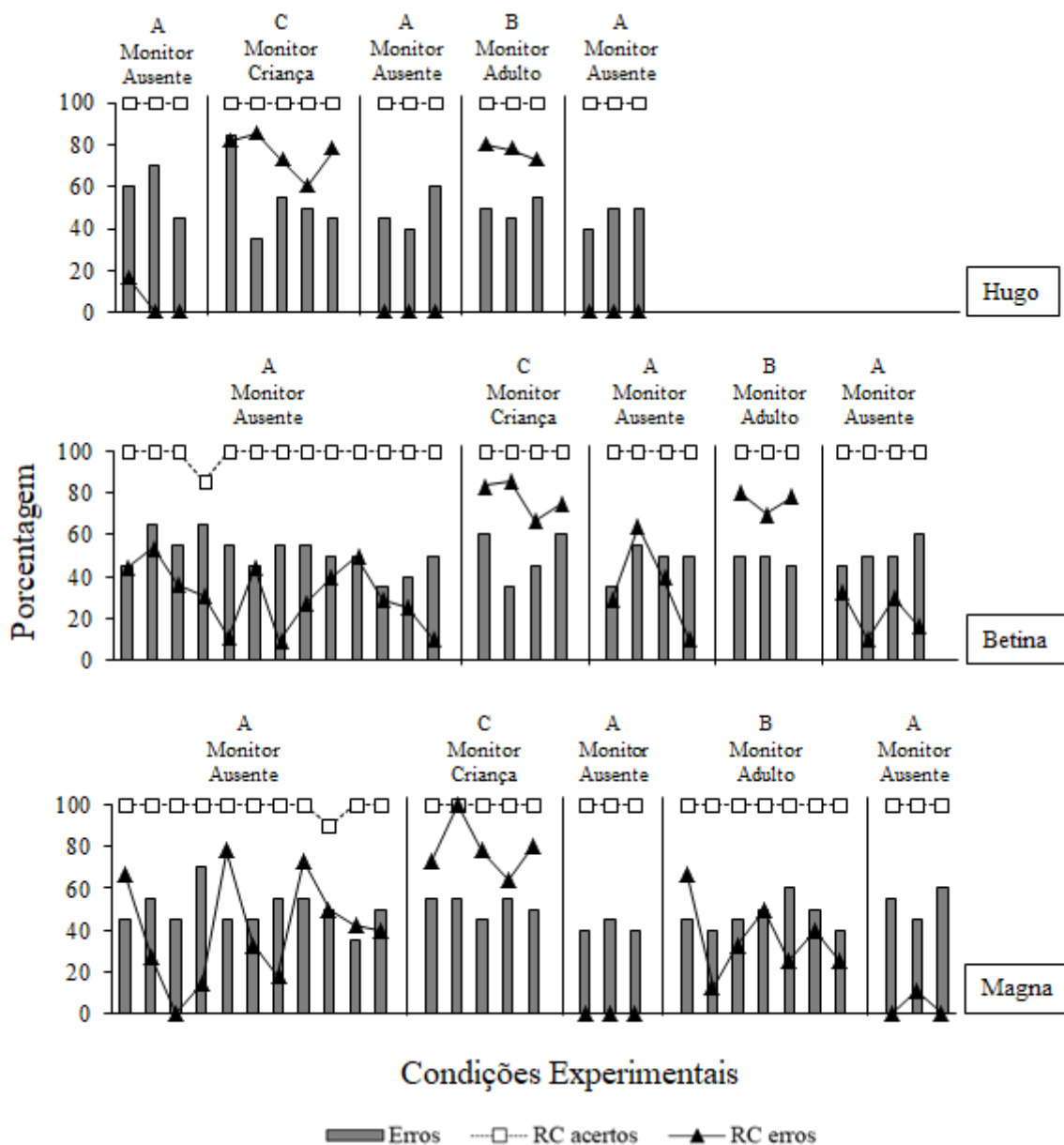


Figura 2. Porcentagem de erros em leitura, relatos correspondentes de acerto e relatos correspondentes de erro para os participantes Hugo, Betina e Magna expostos às condições experimentais na ordem ACABA.

respondência de relatos de erros foram observados para a participante Magna e para o participante Hugo, que demonstrou esse padrão de relato de erros durante todas as condições sem monitoramento. Betina, por sua vez, apresentou entre 10% e 30% de relatos correspondentes de erros.

Discussão

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

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

de relatos foram semelhantes nas duas condições nas quais houve monitoramento, independentemente do tipo de agente social.

Durante a condição sem monitoramento (linha de base), todos os participantes apresentaram uma tendência a relatar erros como acertos, conforme observado em outros estudos da área que empregaram atividades acadêmicas (Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013, 2014, 2017, 2019; Domeniconi et al., 2014;). De acordo com Brino e de Rose (2006), tal padrão poderia estar relacionado a um histórico pré-experimental de punições contingentes ao “errar” e ao relatar que errou. Desta forma, em atividades acadêmicas, que tipicamente envolvem erros e acertos, é possível que as crianças, ao errarem durante a leitura, emitam relatos não correspondentes sobre seus desempenhos como forma de esquiva de possíveis estímulos aversivos (reprimendas, castigos, etc.) (cf. Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013).

Por outro lado, nas condições em que o monitoramento foi introduzido, observou-se, para todos os participantes, aumento nos níveis de correspondência. De acordo com Skinner (1953), o comportamento de alguém pode ser diferente na presença ou ausência de outra pessoa, em especial quando está sendo observado. No caso do comportamento verbal, por definição, este tipo de comportamento ocorre, em geral, na presença de um ouvinte, incluindo o falante como seu próprio ouvinte (Skinner, 1957). Por fazer parte da ocasião na qual a resposta é reforçada, o ouvinte pode adquirir função de estímulo discriminativo, atuando, portanto, como audiência (cf. Skinner, 1957). Enquanto estímulo discriminativo, a audiência determina não apenas a probabilidade de ocorrência de uma dada resposta verbal, mas também seleciona que tipo de resposta verbal será emitido, isto é, o que será verbalizado (Skinner, 1957).

No presente estudo, os monitores estavam presentes no momento da emissão da resposta,

mas nunca consequenciavam, diferencialmente, relatos correspondentes ou não correspondentes de erros. Apesar disso, é provável que, em função de uma história prévia de consequências diferenciais diante de audiências que possuíam características físicas semelhantes às dos monitores do presente estudo, estes tenham adquirido, por generalização, a função evocativa que configura uma audiência, podendo, portanto, controlar um padrão de relato dos participantes diferente do que era observado na ausência de um agente social.

Apesar do aumento na porcentagem de relatos correspondentes de erros para todos os participantes na presença dos dois tipos de monitores, a correspondência sempre foi parcial, isto é, a presença dos diferentes monitores nunca produziu padrões de 100% de correspondência de relatos de erros, ou seja, as crianças continuaram a emitir, mesmo que em menores proporções, relatos não correspondentes de erros mesmo na presença dos monitores. Tal padrão poderia evidenciar que errar a leitura pareceu exercer mais controle sobre o padrão de relato do que a presença dos diferentes monitores, confirmando os resultados encontrados no estudo de Cortez et al. (2013), que indicou a variável erro, ou seja, a emissão de desempenhos incorretos, como determinante para a produção de relatos não correspondentes em detrimento a outras variáveis. Além disso, relatos de erros podem ter sido, ao longo da vida de tais crianças, mais correlacionados com punições ou não reforçamento enquanto relatos de acertos, por sua vez, podem ter sido mais correlacionados com o reforçamento (Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2013, 2014; Domeniconi et al., 2014). Nesse sentido, a probabilidade de reforçamento para relatos acurados de acerto pode ter favorecido a correspondência, conforme demonstrado por Antunes e Medeiros (2016).

Ainda com relação a esta questão, é provável que, na história pré-experimental dos par-

ticipantes, respostas que resultavam em erros tenham adquirido função aversiva condicionada, já que uma das implicações da punição é a de que os indivíduos, ao apresentarem uma resposta que fora punida no passado, passem a sentir os efeitos da punição meramente por a emitirem, sem precisarem entrar em contato direto com a consequência aversiva que seria produzida por tal resposta (Skinner, 1953). Deste modo, errar era algo a ser evitado, assim como relatar um erro também era.

Além disso, Gael e Ina passaram a aumentar gradativamente a frequência de emissão de relatos correspondentes de erros nas últimas sessões de retorno à linha de base, o que pode estar relacionado ao fato de que os erros ou os relatos de erros, mesmo na presença dos agentes sociais, não eram seguidos por algum tipo de punição por parte dos monitores. A ausência de estimulação aversiva diante do errar, que precede o relatar, pode ter, como sugere Skinner (1953), restabelecido o comportamento verbal suprimido pela punição no passado (relatar um erro de forma acurada), uma vez que os monitores, possivelmente, reagiram aos erros e aos respectivos relatos verbais de maneira distinta da que, usualmente, a comunidade verbal da criança (i.e., pais, professores, colegas) reage diante de erros ou relatos de erros. Desta forma, para esses participantes, seria possível afirmar que, quando os monitores exerceram a função de audiência não punitiva, respostas outrora punidas começaram a ser emitidas nas sessões.

Com relação aos agentes sociais que realizaram o monitoramento, os resultados de Gael, que teve, durante o procedimento, a monitoradora adulta original substituída por uma segunda monitoradora, parecem sugerir que características físicas do agente social podem determinar diferentes padrões de relato. Assim que houve a substituição do adulto que estava monitorando o desempenho de Gael na condição “B”, foi possível identificar um aumento acentuado no número de relatos acurados de erros, o que po-

deria estar relacionado ao processo de generalização de estímulos que torna possível que novos estímulos (os monitores), com propriedades físicas comuns a estímulos já conhecidos (e.g., pessoas familiares), adquiram a função evocativa característica de audiência (Skinner, 1957). Nesse sentido, estudos futuros poderiam investigar, diretamente, os efeitos de diferentes características do agente social como idade, gênero, profissão e atributos físicos.

Ainda no que diz respeito à substituição das monitoras e a seu efeito sobre o padrão de relato de Gael, uma explicação alternativa poderia estar relacionada à extinção da função de audiência negativa da primeira monitora adulta, dado que esta nunca apresentou consequências diferenciais para os relatos não correspondentes ou correspondentes. De acordo com Skinner (1957), a audiência negativa é a audiência na presença da qual uma dada resposta emitida é punida. Assim, a introdução de uma nova monitora, diferente da primeira, pode ter, inicialmente, exercido controle enquanto audiência negativa, ocasionando a emissão de uma maior porcentagem de relatos correspondentes (i.e., comportamento de esquiva de possíveis estímulos aversivos) quando comparado com a porcentagem de relatos correspondentes emitidos na presença da primeira monitora. Nesse sentido, estudos futuros poderiam estabelecer, experimentalmente, diferentes funções de audiência (e.g., audiência “positiva” ou audiência negativa) e, também, realizar a extinção de tais funções de forma a verificar seus efeitos sobre os padrões de relatos de crianças.

No que concerne à implementação do delineamento de reversão, foi possível evidenciar, de maneira mais fidedigna, quando comparada com a do estudo de Brino e de Rose (2006), a existência de uma relação funcional entre as variáveis dependente e independente. Tendo como referência Kazdin (2011), a condição controle e a condição experimental eram intercaladas, possibilitando verificar de que forma o padrão

de correspondência verbal variava quando havia a presença de um agente social na sala da tarefa e quando não havia. Como os níveis de correspondência se tornaram semelhantes ao que eram na condição anterior à condição experimental quando a variável independente foi retirada, é possível afirmar, com maior grau de certeza, que o monitoramento tenha sido a variável responsável pela mudança na variável dependente (precisão do relato verbal). No que se refere ao uso de dois formatos distintos de ordem das condições experimentais (ABA-CA e ACABA) com vistas a avaliar o efeito da ordem, não foram identificadas, com base nos dados obtidos, diferenças nos índices de correspondência.

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

O presente estudo contribui para a área da correspondência fazer-dizer ao apontar, com maior controle experimental, uma variável relevante no controle do relato verbal, o monitoramento (i.e., presença de um agente social). Poucos são os estudos de correspondência que investigaram, diretamente, o papel de variáveis sociais (e.g., Brino & de Rose, 2006; Cortez et al., 2019; Oliveira et al., 2016; Ribeiro, 1989), o que deveria ser diferente, uma vez que tais

variáveis, segundo Matos (1991), são inerentes ao comportamento verbal, que é essencialmente definido pelo seu efeito sobre o comportamento do outro. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras investiguem os efeitos de variáveis como a quantidade de monitores presentes na sala de coleta durante a tarefa experimental, a frequência do monitoramento realizado e a generalidade para diferentes populações (e.g., adolescentes e adultos).

Referências

- Albuquerque, L. C. D., Albuquerque, N. M. A., & Paracampo, C. C. P. (2004). Análise do papel de variáveis sociais e de consequências programadas no seguimento de instruções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 31-42. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100006>
- Alves, C. (2018). *Correspondência fazer-dizer em adultos: O controle pela audiência em um jogo virtual*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar.
- Antunes, R. A. B., Medeiros, C. A. (2016). Correspondência verbal em um jogo de cartas com crianças. *Acta Comportamentalia*, 24, 15-24.
- Barett, D. H., Deitz, S. M., Gaydos, G. R. & Quinn, P. C. (1987). The effects of programmed contingencies and social conditions on responses stereotypy with human subjects. *The Psychological Record*, 37, 489-505. <https://doi.org/10.1007/BF03394995>
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: Pesquisa básica e aplicações na clínica. In J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.). *Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brino, A. L. F., & de Rose, J. C. C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 67-77. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i1.803>
- Brito, R. L., Medeiros, C. A., Medeiros, F. H., Antunes, R. A. B., & Souza, L. G. (2014). Efeitos da magnitude da punição na correspondência verbal em situação lúdica. In N. B. Borges, L. F. G. Aureliano, & J. F. Leonardi (Orgs.), *Comportamento em Foco, Volume 4* (pp. 173-188). São Paulo: ABPMC.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Miguel, C. F. (2014). The role of correspondence training on children's self-report accuracy across tasks. *The Psychological Record*, 64, 393-402. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0061-8>
- Cortez, M. D., de Rose, J. C., & Montagnoli, T. A. S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamentalia*, 21, 139-157.
- Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamentalia*, 25, 511-527.
- Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2019). O papel de diferentes audiências na acurácia do relato verbal de crianças. *Acta Comportamentalia*, 27, 389-405.
- Critchfield, T. S., & Perone, M. (1990). Verbal self-reports of delayed matching to sample by humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 53, 321-344. <https://doi.org/10.1901/jeab.1990.53-321>
- Critchfield, T. S., & Perone, M. (1993). Verbal self-reports about matching to sample: Effects of the number of elements

- in a compound sample stimulus. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 59, 193-214. <https://doi.org/10.1901/jeab.1993.59-193>
- de Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: Contribuições conceituais e experimentais. In R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 148-163). Santo André: Arbytes.
- Domeniconi, C., de Rose, J. C., & Perez, W. F. (2014). Effects of correspondence training on self-reports of errors during a reading task. *The Psychological Record*, 64, 381-391. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0009-z>
- Donadeli, J. M., & Strapasson, B. A. (2014). Effects of monitoring and social reprimands on instruction-following in undergraduate students. *The Psychological Record*, 65, 177-188. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0099-7>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M. A. Matos, D. G. Souza, R. Gorayeb, & V. R. L. Otero (Orgs.), *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia* (pp. 333-341). Ribeirão Preto: SPRP.
- Medeiros, N. N. F. A., & Medeiros, C. A. (2018). Correspondência verbal na Terapia Analítica Comportamental: Contribuições da pesquisa básica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20, 40-57. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i1.1136>
- Oliveira, M. A., Cortez, M. D., & de Rose, J. C. (2016). Efeitos do contexto de grupo no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7, 70-85. <https://doi.org/10.18761/pac.2015.026>
- Perez, W. F. (2017). Explicações comportamentais da correspondência dizer-fazer. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 13, 16-28. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v13i1.5260>
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367. <https://doi.org/10.1901/jeab.1989.51-361>
- Rosa Filho, A. B., de Rose, J. C. C., de Souza, D. G., Hanna, E. S., & Fonseca, M. L. (1998). *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos*. Software para pesquisa.
- Sampaio, A. A. S., & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: Uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 183-192. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100020>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Souza, R. S., Guimarães, S. S., Antunes, R. A. B., Medeiros, C. A. (2014). Correspondência verbal em um jogo de cartas: Perguntas abertas e fechadas. In N. B. Borges, L.F.G. Aureliano, & J.F. Leonardi (Orgs.), *Comportamento em Foco, Volume 4* (pp. 189-204). São Paulo: ABPMC.
- Weatherly, J. N., Miller, K., & McDonald, T. W. (1999). Social influence as stimulus control. *Behavior and Social Issues*, 9, 25-45. <https://doi.org/10.5210/bsi.v9i1.135>