

Correspondência verbal: uma revisão da literatura

Verbal correspondence: an overview

Amanda Muglia Wechsler⁵

Vera Lúcia Raposo do Amaral⁶

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo

Correspondência verbal pode ser definida como a relação entre o comportamento verbal e o não-verbal de um indivíduo. As pesquisas em correspondência verbal têm se utilizado de treinos de correspondência, uma técnica para estabelecer, manter, diminuir ou extinguir comportamentos não-verbais através do controle do comportamento verbal, em três fases: linha de base, reforçamento da verbalização e reforçamento da correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal. Esses treinos usam-se de três sequências diferentes: dizer-fazer, fazer-dizer e dizer-fazer-dizer. Este artigo faz uma revisão das pesquisas na área de correspondência verbal nestas três diferentes sequências. Ressalta, ainda, estudos atuais, que se preocuparam em descrever o fenômeno da correspondência e, portanto, não utilizaram metodologia experimental e, por consequência, não realizaram treino de correspondência e sim observaram a emergência da correspondência verbal natural.

Palavras-chave: Correspondência verbal, Comportamento verbal, revisão, Correspondência dizer-fazer/fazer-dizer/dizer-fazer-dizer, Interação entre comportamento verbal e não verbal.

Abstract

Verbal correspondence can be defined as the relationship between an individual's verbal and non-verbal behavior. Research into verbal correspondence has used correspondence training, a technique that establishes keeps, diminishes or extinguishes non-verbal behaviors through the control of verbal behavior, in three phases: baseline, reinforcement of verbal behavior and reinforcement of the correspondence between verbal and non-verbal behaviors. These training sessions use three different sequences: say-do, do-say and say-do-say. This article reviews the research in the area of verbal correspondence in these three different sequences. Current studies are highlighted that are concerned with describing the phenomenon of correspondence and which, therefore, did not use

⁵ Mestre em Psicologia como Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.

⁶ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Psicologia como Ciência e Profissão. Campinas, SP, Brasil. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

experimental methodology and, consequently, did not perform correspondence training, but rather observed the emergence of natural verbal correspondence.

Keywords: Verbal correspondence, Verbal behavior; review, Correspondence say-do/do-say/say-do-say, Interaction between verbal and non verbal behavior.

Correspondência verbal é comumente definida na literatura como a relação entre o comportamento verbal e o não-verbal de um indivíduo (Matthews, Shimoff & Catania, 1987; Paniagua & Baer, 1982), entendendo-se como comportamento verbal um operante com uma característica singular: a mediação realizada por outra pessoa, assim como afirma Skinner (1957/ 1978).

Para De Rose (1999) e Sadi (2002), a correspondência verbal seria um exemplo de controle de estímulos, em que um estímulo discriminativo controlaria um tato verbal.

Os ditados populares “faça o que eu digo, não faça o que eu faço” e “falar é fácil, fazer é que é o difícil!” indicam um senso comum de uma baixa correlação entre o que uma pessoa diz e o que ela realmente faz.

Assim, a correspondência pode ser considerada uma fenômeno social, já que a mentira ou a falsa promessa geralmente são aversivas para o ouvinte e a conseqüenciação do ouvinte irá afetar

comportamentos futuros de correspondência do falante (Lloyd, 2002).

A comunidade verbal mantém a correspondência entre o comportamento verbal e os eventos ambientais porque somente quando o comportamento do falante for consistente é que ele fornece estímulos discriminativos para gerar um comportamento no ouvinte. Ao longo da vida do indivíduo, a comunidade testa intermitentemente a fidedignidade de um relato sobre um evento. O que chamamos de “verdade” depende de como a comunidade verbal mantém as correspondências entre o comportamento verbal e o ambiente (Catania, 1998/ 1999).

Na medida em que a comunidade verbal estabelece contingências para tais correspondências, podemos modificar o comportamento modelando o que si diz acerca de si mesmo. Assim, se forem reforçados tanto o dizer quanto a correspondência entre dizer e fazer, o fazer poderá ocorrer e o próprio comportamento verbal de cada um pode tornar-se eficaz como um estímulo

instrucional (Catania, 1998/ 1999). Além disso, se o indivíduo for ensinado a relacionar eventos externos verbais e não-verbais, poderá também aprender a relatar com fidedignidade seus estados internos (Paniagua, 1989).

As pesquisas sobre correspondência verbal são relativamente recentes, por volta da década de 70. Nesta década, houve grande número de pesquisas, mas depois este número decaiu significativamente na década de 90 e, desde então, as pesquisas sobre este tema são escassas (Lloyd, 2002). De Rose (1994) destaca a importância das pesquisas em correspondência verbal, pois compreendendo-se as variáveis que afetam a precisão do controle discriminativo pode-se ter um maior rigor na aferição da objetividade do relato verbal. Aqui, faremos uma breve revisão sobre as pesquisas nesta área.

As pesquisas em correspondência utilizam-se de treino de correspondências, ou seja, uma técnica para estabelecer, manter, diminuir ou extinguir comportamentos não-verbais através do controle do comportamento verbal (Karlson & Rusch, 1982). Os treinos de correspondência investigam a relação do controle dos estímulos antecedentes sobre a resposta verbal (Sadi, 2002), ou seja, eles visam alterar a

relação entre uma resposta verbal e uma resposta não-verbal (Lloyd, 2002). Esses treinos geralmente envolvem três fases: a linha de base, o reforçamento de verbalizações e o reforçamento da relação entre comportamento não-verbal e verbal (reforçamento da correspondência). Na linha de base, registram-se as frequências do comportamento-alvo não verbal (que geralmente se torna alvo após observar-se sua baixa frequência na linha de base) como, às vezes, podem medir também as frequências de comportamentos verbais sobre o passado (relatos) ou sobre o futuro ("promessas"). Na fase de reforçamento da verbalização, também chamada de reforçamento do conteúdo, o reforço é liberado contingentemente a relatos verbais que tenham em seu conteúdo o comportamento-alvo não verbal, independente se o comportamento-alvo não verbal ocorreu ou não. Já na fase de correspondência, o reforçamento é contingente à emissão da correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal (Lloyd, 2002; Paniagua, 1990).

Deste modo, a correspondência pode ser entre dizer e fazer, entre fazer e dizer e entre dizer, fazer e dizer. No treino dizer-fazer, o reforço é liberado quando a pessoa verbaliza sobre o comportamento não-verbal futuro e

depois o emite. No treino fazer-dizer, a pessoa emite um comportamento não-verbal, depois fala sobre ele e aí o reforço é liberado (Beckert, 2005). Já no treino dizer-fazer-dizer, a pessoa promete, faz, relata e só aí o reforço é liberado.

Outros procedimentos também foram utilizados por estudos na área de correspondência, como: reforçamento iniciado pelo dizer, reforçamento da correspondência dizer-fazer com custo de resposta na ausência de correspondência, reforçamento imediato de comportamentos intermediários, reforçamento iniciado por comportamentos intermediários, reforçamento da correspondência dizer-fazer-dizer, reforçamento do “dizer não-vocal”, reforçamento de verbalização em forma negativa, procedimentos baseados no princípio de *Premack* e uso de pool de contingências (reforço, punição, extinção) nas classes de correspondência (Herruzo & Luciano, 1994). Porém, nesta revisão, iremos nos concentrar somente nas sequências dizer-fazer, fazer-dizer e dizer-fazer-dizer, que são os mais utilizados na literatura.

Os estudos na área de correspondência verbal ainda diferenciam dois tipos de correspondência: correspondência positiva, quando o indivíduo diz que vai fazer (ou fez) algo e faz (ou fez) e

a correspondência negativa, quando o indivíduo diz que não fará (ou não fez) algo e não o faz (ou não o fez). Já a não-correspondência é definida pela existência de somente um dos comportamentos, seja o verbal ou o não-verbal: ou seja, a pessoa diz e não faz ou faz e não diz (Karlan & Rusch, 1982).

O treino de correspondência tem a vantagem de aumentar e manter o comportamento-alvo não verbal sem a necessidade de contínuo monitoramento e reforçamento, como ocorre com outros procedimentos comportamentais. Ele permite modificar inúmeros comportamentos sem uma ajuda direta, sem necessidade de supervisão, senão através do próprio repertório instrucional do indivíduo. Desta forma, o treino de correspondência pode ser considerado como um procedimento de promoção de auto-manejo, auto-controle, independência e aderência. Além disso, outras vantagens do treino de correspondência é que ele é uma intervenção naturalística, eficiente e fácil de aplicar (Herruzo & Luciano, 1994; Hopman & Glynn, 1989; Karlan & Rusch, 1982; Williams & Stokes, 1982).

Pesquisas que se utilizaram da seqüência dizer-fazer

A primeira pesquisa sobre correspondência foi realizada por Risley

e Hart (1968), que teve como objetivo a modificação do comportamento não-verbal, modificando-se apenas o comportamento verbal. Participaram do estudo 12 crianças com idades entre quatro e cinco anos. O delineamento utilizado foi: linha de base, reforçamento da verbalização e reforçamento da correspondência. Os resultados indicaram que somente o reforçamento da verbalização não foi suficiente para promover mudanças no comportamento não-verbal, apesar de ter aumentado significativamente o comportamento verbal. Quando houve reforçamento da correspondência, o comportamento-alvo não verbal passou a ocorrer com maior frequência. Depois de retirada a fase de reforçamento da correspondência, somente o reforçamento do comportamento verbal foi suficiente para que a correspondência acontecesse.

Assim, os autores comprovaram que o comportamento verbal pode controlar o não-verbal e que a correspondência se generalizou, fenômeno denominado por alguns autores como “regulação verbal do comportamento” (Herruzo & Luciano, 1994). O comportamento não-verbal ocorria apenas 24 horas após a emissão do comportamento verbal, o que indica que este tipo de população (crianças de

quatro anos) consegue planejar. Outra conclusão importante foi a de que as próprias verbalizações das crianças podem ter adquirido propriedades de estímulo discriminativo, como se seus próprios relatos servissem como instruções para si mesmas.

Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisa referida por Catania (1998/ 1999) Sherman (1964) e Ballard e Taylor (1981), que constataram o controle do comportamento verbal sobre o não-verbal.

Tracey, Briddell e Wilson (1974) acharam resultados diferentes daqueles encontrados por Risley e Hart (1968). Os resultados mostraram que somente o reforçamento da verbalização aumentou o comportamento não-verbal e que este diminuiu após a retirada do reforço, demonstrando que o reforçamento do comportamento verbal foi importante para a emissão do comportamento não-verbal e que não houve necessidade de reforçamento da correspondência em si para que a mesma ocorresse. Os autores explicaram esse resultado em função da população ser adulta (ou seja, já há um grau de correspondência instalado) e também pode ter havido uma pressão do grupo dos participantes na promoção de correspondência, já que as sessões eram grupais.

Em relação ao estudo citado acima, Israel e Brown (1977) procuraram testar se só a fase de reforçamento verbal seria suficiente para que a correspondência se instalasse ou não. Participaram do estudo 16 crianças de quatro anos, dispostas em dois grupos. O grupo I teve linha de base, reforçamento da verbalização, treino de correspondência e fase verbal final (igual à fase de reforçamento da verbalização, mas com outro brinquedo-alvo); o grupo II teve todas as fases iguais às do grupo I, exceto a de reforçamento da verbalização anterior ao treino de correspondência.

Os resultados demonstraram que o reforçamento da verbalização não aumentou a correspondência entre o dizer e o fazer, o que foi alcançado durante o treino de correspondência. Contudo, não houve diferenças entre os grupos na fase verbal final, ou seja, a fase de reforçamento de verbalização não foi necessária para se atingir a correspondência. Sendo assim, a fase de reforçamento da verbalização não seria uma pré-condição necessária para o treino de correspondência, apesar dos autores recomendarem-na para que o procedimento seja mais uniforme.

Para Catania (1998/1999), a modelagem do comportamento verbal pode ser mais eficaz do que a instrução,

pois se o que dizemos é modelado, então fazemos o que dizemos, mas se nos disserem o que temos que dizer, nosso fazer não será necessariamente correspondente ao que dizemos. Deste modo, segundo o autor, é mais fácil mudar o comportamento humano modelando o que alguém diz do que modelando aquilo que esse alguém faz, já que o comportamento não-verbal é frequentemente governado verbalmente, mas o comportamento verbal é geralmente modelado por contingências.

Experimentos realizados por Gonzalez e Coria-Sabini (1981) e Stokes, Cameron, Dorsey e Fleming (2004) concluíram que o treino de correspondência é importante para se atingir o comportamento-alvo não verbal, pois quando se compara o grupo experimental, no qual os participantes eram treinados a dizer o que iriam fazer antes de realizar uma tarefa-problema, com o grupo controle, o primeiro apresentou desempenho significativamente melhor do que o segundo, no qual não houve o treino.

A generalização e a manutenção do comportamento de correspondência também foram objeto de estudo de várias pesquisas, sendo a generalização entendida como o controle do dizer sobre comportamentos não-verbais que não

foram treinados e a manutenção definida como a apresentação de correspondência mesmo na ausência de reforçadores contingentes a tal correspondência (Beckert, 2005; Paniagua, 1989).

Experimentos como o de Brodsky (1967), Luciano, Herruzo e Barnes-Holmes (2001), Paniagua e Black (1990), mediram a generalização do treino de correspondência para o ambiente natural de seus participantes. Nos dois últimos experimentos, os participantes conseguiram generalizar a correspondência do contexto treinado para um novo contexto. Já no experimento de Brodsky (1967), houve generalização somente quando se reforçava somente o comportamento não-verbal. Quando o reforçamento era direcionado somente ao comportamento verbal, houve aumento do comportamento verbal mas não do não-verbal, ou seja, não houve generalização. Este estudo sugere, então, que o comportamento não-verbal pode controlar o verbal, ao contrário do que outros autores afirmaram.

Quanto à manutenção do comportamento de correspondência, Williams e Stokes (1982), Merret e Merret (1997) e Hopman e Glynn (1989), buscaram medi-la. No último experimento citado, houve manutenção da correspondência. Já nos dois outros,

não foi constatada manutenção do comportamento de correspondência adquirido no treino, com este inclusive diminuindo de freqüência no estudo de Merret e Merret (1997) na fase de *follow-up*.

Deacon e Kornarsky (1987) alertaram para o fato de que é preciso determinar se a correspondência surge porque as verbalizações regulam o comportamento encoberto e levam a uma mudança de comportamento generalizada ou se a correspondência simplesmente reflete uma contingência de reforçamento simples que requer mecanismos adicionais para promover generalização. Assim, eles realizaram uma pesquisa para comparar os resultados de um grupo somente submetido a uma contingência de reforçamento e outro com o treino de correspondência. Os resultados demonstraram que os dois grupos obtiveram taxas do comportamento-alvo não verbal semelhantes na fase de tratamento e mantiveram estas taxas no *follow-up*, reforçando a hipótese de que o treino de correspondência pode simplesmente refletir o reforçamento do comportamento-alvo não verbal. Parece, então, que o treino de correspondência não necessariamente estabelece uma regulação verbal. Os autores sugeriram que o treino de correspondência seja

visto como um comportamento governado por regras e não como uma auto-regulação verbal, pois este treino parece induzir ao desenvolvimento de uma regra e reforça o seguimento dela.

Diversos outros estudos testaram a generalização de diferentes maneiras: com outros alvos, com o reforçamento somente do dizer após o treino de correspondência, com reforçamento intermitente da correspondência, com o reforçamento atrasado do dizer acompanhando o treino de correspondência, com o uso de conseqüências positivas ou negativas para a correspondência ou não-correspondência ou o uso de uma combinação dessas contingências (Lloyd, 2002). Porém, pode-se dizer, a partir da maioria dos estudos citados acima, que outras contingências parecem existir e que ainda não foram identificadas pelos pesquisadores envolvidas no processo de generalização.

A generalização do dizer depende de elementos comuns entre os ambientes, da presença ou não de experimentador e/ou ajudas (*prompts*), da transferência do controle verbal para estímulos ambientais naturais, da inclusão da fase de reforçamento da verbalização ou da formação de auto-regras. A generalização da seqüência

dizer-fazer-dizer parece ser uma função de generalização de estímulos. Já a manutenção do dizer é possível com o reforçamento da verbalização, a eliminação de ajudas, o reforçamento atrasado do dizer, o esvanecimento do reforçamento, a aplicação intermitente do treino de correspondência ou de contingências indiscrimináveis e naturais (Beckert, 2005; Herruzo & Luciano, 1994; Karlan & Rusch, 1982; Luciano e cols., 2001; Paniagua, 1989). Ainda assim, Luciano e cols. (2001) afirmam que as variáveis que controlam a ocorrência ou não de generalização ainda não são claras e que mais pesquisas são necessárias.

Paniagua, Stella, Holt, Baer e Etzel (1983) propuseram uma nova seqüência, complementar à seqüência dizer-fazer: a seqüência dizer-comportamentos intermediários-reforço-fazer. Ou seja, a seqüência se propõe a reforçar os comportamentos intermediários que levam à correspondência e não a correspondência em si, como os outros estudos dizer-fazer vinham fazendo. Isto porque o que o participante faz depois de uma promessa não é o simples cumprimento dessa promessa, mas sim uma cadeia de respostas. O experimento envolveu dez crianças com idades entre três e cinco anos. Os resultados encontrados neste experimento

demonstraram que o reforçamento da verbalização aumentou pouco o engajamento dos participantes nas atividades propostas. Já quando o reforçamento foi contingente aos comportamentos intermediários, a não-participação caiu a zero. Deste modo, os autores provaram que pode haver um maior controle do dizer sobre o fazer quando se reforça comportamentos intermediários.

Osnes, Guevremont e Stokes (1987) decidiram investigar treinos de correspondência com conseqüências positivas e com conseqüências negativas numa seqüência dizer-fazer. Os autores aplicaram direto o treino após a linha de base, sem fase de reforçamento de conteúdo. A participante ganharia reforço se apresentasse correspondência. Caso não apresentasse, ficaria sentada em uma cadeira, ao lado da área de brincar, por três minutos. Os resultados demonstraram que a apresentação de conseqüências negativas foi mais eficaz para o estabelecimento de correspondência para todos os comportamentos-alvo. Os autores sugerem que esta forma de conseqüenciação pode ter funcionado melhor devido à sua semelhança com contingências naturais providenciadas pelos pais e que a combinação de conseqüências positivas e negativas pode

ajudar a criança no processo da verbalização adquirir função de controle antecedente.

Parece, então, de modo geral, que a fase de reforçamento de verbalização não é efetiva para produzir correspondência e não fortalece o comportamento não-verbal (Karlan & Rusch, 1982; Karoly & Dirks, 1977; Israel & Brown, 1977; Israel & O'Leary citado por Rogers-Warren & Baer, 1976; Paniagua, 1989; Risley & Hart, 1968; Williams & Stokes, 1982). Porém, pesquisa realizada por Beckert (2000) indica o contrário: o comportamento-alvo não verbal aumentou após a fase de reforçamento da verbalização. As justificativas para este resultado apresentadas pelo autor são as seguintes: o uso de apenas duas alternativas, a história de reforçamento social de correspondência e a ausência de intervalo temporal entre dizer e fazer. Para Herruzo e Luciano (1994), os participantes que tiveram modificação no comportamento não-verbal somente com o reforçamento do comportamento verbal já tinham em seu repertório prévio uma história de correspondência ou de seguimento de regras. Portanto, destaca-se a necessidade de avaliar se os indivíduos já possuem repertório de correspondência antes de iniciar o treino e, por isto, estudos descritivos são

importantes, apesar de terem sido pouco utilizados nas pesquisas em correspondência verbal.

Pesquisas que se utilizaram da seqüência fazer-dizer

A pesquisa de Rogers-Warren e Baer (1976) foi a primeira a utilizar o treino de correspondência com a seqüência fazer-dizer, além de ter sido pioneira em utilizar como comportamentos-alvo comportamentos clínicos relevantes, ampliando, assim, as possibilidades de aplicação do treino de correspondência. Os autores presumiam que a seqüência fazer-dizer seria mais facilmente generalizada, já que o período de tempo entre as duas respostas é maior do que na seqüência dizer-fazer. O experimento envolveu 32 crianças, de três a cinco anos, com dois comportamentos-alvo: compartilhar e elogiar em três experimentos distintos.

Nos experimentos I e III, constatou-se que o reforçamento da verbalização somente aumentou moderadamente os relatos e os comportamentos não-verbais, enquanto que na fase de reforçamento da correspondência, obteve-se altas taxas em relatos e comportamentos não-verbais. O comportamento de dividir aumentou rapidamente e se manteve

bem acima dos níveis do comportamento de elogiar, isto porque já havia no repertório dos participantes o comportamento de compartilhar, ao contrário do comportamento de elogiar que, apesar de obter altas taxas, era mecânico e artificial.

No experimento II, os resultados indicaram que tanto o elogiar quanto o compartilhar aumentaram, sem haver a necessidade da fase de reforçamento da verbalização. Este resultado assemelha-se ao da pesquisa de Israel e Brown (1977), relatada anteriormente. Na linha de base final, os comportamentos de compartilhar generalizaram-se mas não os de elogiar, isto porque ambos obtiveram conseqüências diferentes.

Desta pesquisa, pode-se destacar que os participantes mais jovens tiveram que ter mais treino para adquirir os comportamentos-alvo do que os mais velhos e que os participantes que adquiriram a correspondência mais rapidamente eram as crianças que possuíam mais habilidades sociais. O comportamento de elogiar não se generalizou em todos os experimentos talvez porque o tempo de linha de base final era muito curto (cinco minutos) e não daria para medir tal generalização.

Para Herruzo e Luciano (1994), o fato da seqüência fazer-dizer ser mais

eficaz com indivíduos mais velhos do que com mais jovens se deve ao fato de que crianças mais jovens ainda não conseguem discriminar o que fizeram e, se conseguem descrever o que fizeram, essa descrição não atua como controle para que ela emita comportamentos no contexto do fazer. Assim, crianças mais velhas já possuem um repertório verbal discriminativo entre o dizer e o fazer. Já Paniagua e colaboradores (1983) afirmaram que a seqüência dizer-fazer é mais eficaz do que a seqüência fazer-dizer porque na primeira a ordem do reforçamento reforça o fazer e já na segunda reforça-se o dizer (relatar).

Outra pesquisa com a seqüência fazer-dizer foi a de Paniagua (1985), que constatou altas taxas dos comportamentos-alvo após o treino e estas taxas foram mantidas após a retirada do treino.

Israel (1973) propôs um experimento para avaliar os resultados obtidos por Risley e Hart (1968), comparando o efeito do aprendizado de uma seqüência fazer-dizer sobre uma seqüência dizer-fazer, utilizando como participantes seis crianças de pré-escola. A correspondência foi maior durante a fase de reforçamento de correspondência do que na fase de reforçamento de

conteúdo para a seqüência fazer-dizer, o que corrobora os achados de Risley e Hart (1968). Porém, quando houve a introdução da seqüência dizer-fazer, a correspondência aumentou ligeiramente no treino de correspondência, se comparada com a fase de reforçamento de conteúdo, além de ter um aumento gradual, ao contrário da seqüência fazer-dizer, que teve um rápido aumento da correspondência. Desta forma, o autor concluiu que o reforçamento de uma seqüência fazer-dizer é suficiente para produzir correspondência e que não há generalização de uma seqüência para outra.

Comparando-se a seqüência dizer-fazer com a fazer-dizer, há a pesquisa realizada por Karoly e Dirks (1977), que se utilizou de dois grupos com o objetivo de instalar auto-controle em crianças. A conclusão foi que o grupo dizer-fazer obteve maior freqüência de correspondência e dos comportamentos-alvo, apesar de ambos os grupos terem se engajado nos comportamentos de auto-controle.

Finalmente, parece que, contrariando, Rogers-Warren e Baer (1976), a seqüência fazer-dizer não é a mais apropriada para produzir correspondência, como os autores afirmavam.

Pesquisas que se utilizaram da seqüência dizer-fazer-dizer

Keogh, Burgio, Whitman e Johnson (1983) utilizaram-se da seqüência dizer-fazer-dizer e encontraram os seguintes resultados: na fase de correspondência, a correspondência dos comportamentos-alvo variou entre 70% a 100%. Na fase de generalização, a correspondência variou entre 45% a 90%. A generalização, porém, do comportamento-alvo para outros contextos, não ocorreu. A partir deste experimento, pode-se verificar então que a seqüência dizer-fazer-dizer é eficaz para produzir comportamentos de correspondência.

Beckert (2000), Guimarães (2002) e Pérez (2000) compararam as cadeias dizer-fazer, fazer-dizer e dizer-fazer-dizer em experimentos distintos. As três pesquisas concluíram que a seqüência dizer-fazer foi mais efetiva na manutenção do comportamento-alvo do que as demais quando retornou à linha de base, apesar dos outros grupos com outras seqüências terem adquirido o comportamento-alvo durante a fase de treino.

Pode-se ver, então, que as pesquisas com a seqüência dizer-fazer-dizer são relativamente novas e escassas. Por isso, faz-se necessário mais

pesquisas que se utilizem desta seqüência para que se tenha um maior entendimento sobre o tema.

Novas formas de se pensar em correspondência...

A pesquisa de Ribeiro (1989) foi considerada um “divisor de águas” nas pesquisas sobre correspondência, pois todos os estudos anteriores supunham que os participantes não apresentavam um repertório preciso de auto-relato anterior ao treino de correspondência, o que podia não ser verdadeiro. A baixa ocorrência de correspondência na linha de base da maioria dos estudos anteriores parecia ser mais um problema de definição do que seria considerado correspondência, pois para eles esta seria a ocorrência de um comportamento-alvo e seu relato (a chamada “correspondência positiva” para Israel, 1978).

Ribeiro (1989), além de acessar os relatos das crianças sem estipular comportamento-alvo, ampliou o conceito de correspondência para os relatos de não brincar correspondentes com o comportamento de não brincar (a “correspondência negativa”, segundo Israel, 1978), numa seqüência fazer-dizer. O delineamento, com oito crianças, foi: linha de base, avaliação do repertório

de nomear (mostrava-se à criança figuras dos brinquedos para verificar se ela era capaz de relacionar as figuras com os brinquedos), reforçamento individual para o relato de brincar, reforçamento em grupo para o relato de brincar, reforçamento em grupo para a correspondência e linha de base final. Deve-se destacar que essa avaliação do repertório de nomear já havia sido utilizada em outros estudos, como por exemplo, no experimento de Brodsky (1967) e Keogh e colaboradores (1983), porém sem a crítica feita por Ribeiro (1989).

Na linha de base inicial do estudo de Ribeiro (1989), obteve-se 99% de correspondência, ou seja, as crianças já possuíam em seu repertório o comportamento de auto-relatar, sendo 36% relatos de brincar e 63% relatos de não brincar. Na fase de reforçamento da verbalização, algumas crianças mantiveram a correspondência mesmo sem receber o reforço, o que demonstra que a correspondência no relato pode ser um reforço natural. Já na situação grupal, houve maior número de crianças que fizeram relatos que não correspondiam com o seu comportamento não-verbal, sugerindo uma mudança no controle de variáveis do comportamento de relatar das crianças devido à situação grupal ou a regras que outras crianças deram ou

ainda a uma auto-regra diante da observação do comportamento de outros.

Desta forma, Ribeiro (1989) demonstrou que só o reforçamento da verbalização não era suficiente para produzir correspondência e que essa fase, inclusive, diminuía as correspondências que já existiam na linha de base, principalmente na situação grupal. Aos estudos que confirmaram que a fase de verbalização era responsável, sozinha, pela correspondência (como Tracey e cols., 1974), Ribeiro (1989) discutiu que estes estudos não mediam a correspondência na linha de base e, por isso, os resultados podem ter sido enviesados.

Sadi (2002), Pergher (2002) e Baer e Detrich (1990) apresentaram delineamentos semelhantes ao da pesquisa de Ribeiro (1989) e encontraram resultados similares, ou seja, as crianças apresentaram altas taxas de correspondência na linha de base.

Estudos descritivos, como os realizados por Guimarães (2002), Ricci e Pereira (2006), Dihle, Bjolseth e Helseth (2006) e Hughes, Oliveto e Terry (1996) buscaram medir a correspondência na linha de base, sem treino. Somente a pesquisa de Guimarães (2002) concluiu que os participantes já apresentavam correspondência na linha de base; os

demais estudos constataram a falta de correspondência verbal quando não há treino.

Neste sentido, parece que as pesquisas em correspondência estão atualmente se voltando para a verificação da emergência da correspondência “natural” (isto é, sem treino).

A aquisição da correspondência pode ser facilitada por algumas variáveis: quando comportamentos intermediários são reforçados, quando há feedback do experimentador, o intervalo de tempo entre o dizer e o fazer, os vieses e as preferências individuais, a indicação de conseqüências, a compreensão do sujeito sobre o critério de reforçamento, o conteúdo das descrições e a história de aquisição de desempenho efetivo (Beckert, 2005; Pérez, 2000).

Herruzo e Luciano (1994) avaliaram, ainda, possíveis variáveis que interfiram no desenvolvimento da correspondência como: repertórios iniciais antes do treino, variabilidades individuais dos participantes, contextos da aplicação dos procedimentos, repertórios individuais de seguimento de regras, forma de manipulação das contingências pelo experimentador, número de ensaios durante o treino, operações estabelecedoras e variáveis específicas dos procedimentos.

Deacon e Kornarsky (1987) e Lloyd (2002) fizeram um alerta quanto às pesquisas de correspondência: elas não demonstram a relação funcional entre as duas variáveis, apenas demonstram que há alta probabilidade de fazer algo se é dito algo, mas não demonstram o contrário, isto é, se há baixas probabilidades de se fazer alguma coisa se essa alguma coisa não for dita. Ou seja, dizer e fazer podem ocorrer juntos, isto, é, podem estar correlacionados mas serem funcionalmente independentes.

Wilson e colaboradores (citado por Lloyd, 2002) tentaram provar a funcionalidade dos elementos das cadeias, testando a linha de base da mesma forma que Ribeiro (1989). Eles estudaram as cadeias dizer-fazer e fazer-dizer. Participaram da pesquisa quatro adolescentes com diagnóstico de retardo mental moderado. Na linha de base, o nível de correspondência foi de 83%, semelhante aos resultados de Ribeiro (1989) e Sadi (2002). O delineamento incluiu: dizer, fazer, dizer e reforço. Os resultados indicaram um acréscimo de 26% para 88% de correspondência de relatos considerando-se a linha de base e os resultados pós-treino de correspondência. A não-correspondência caiu de 74% para 12%. A correspondência de “promessas” subiu de 20% para 75%

após o treino para relato. Assim, os autores deram evidências de baixas probabilidades de fazer “X” seguindo não dizer “X” ou seguindo dizer “Y”.

Pode-se observar que na pesquisa de Ribeiro (1989), os participantes tinham de três a cinco anos e mostraram altos níveis de correspondência na linha de base. Na de Wilson e colaboradores (citado por Lloyd, 2002), os participantes eram adolescentes e obtiveram índices menores de correspondência, já na de Eagly e Chaiken (citado por Lloyd, 2002) com adultos normais, os índices de correspondência foram baixos. Isto sugere que a correspondência pode estar negativamente correlacionada com a idade, mas são necessários estudos que se utilizem de *coortes* para comparar as idades com a correspondência “natural”, isto é, sem treino (Lloyd, 2002).

O treino de correspondência é importante para a aquisição de dois repertórios fundamentais no processo psicoterapêutico: o autoconhecimento e o autocontrole; se o cliente conseguir descrever o que faz ou o que fez estará apresentando autoconhecimento. Sendo assim, a cadeia fazer-dizer seria um treino de autotato, servindo para o estabelecimento de verbalizações mais fidedignas sobre o comportamento e suas

variáveis de controle. Já a cadeia dizer-fazer relaciona-se à aquisição de autocontrole, já que à medida que o cliente diz o que vai fazer, estabelece contingências que tornarão o fazer mais provável de acontecer, ou seja, o cliente “autogerencia” as contingências que mantêm o seu comportamento (Beckert, 2005).

As relações de correspondência também podem ser analisadas sob a forma de mandos e tatos. Na correspondência dizer-fazer, por exemplo, o dizer poderia estar sob controle de reforçamento negativo, caracterizando um mando (dizendo o que o experimentador quer ouvir, foge-se de uma situação aversiva) e o fazer poderia estar sob controle de reforçamento positivo, onde é necessária a correspondência entre dizer e fazer para que haja liberação do reforço (Baer & Detrich, 1990; Beckert, 2005; Ribeiro, 1989).

A correspondência também pode ser analisada como uma cadeia de comportamentos que pode ser reforçada em qualquer ponto, como um exemplo de comportamento governado por regras, principalmente aquiescência (Beckert, 2005) ou como um caso de dominância funcional (Pérez, 2000).

Para Beckert (2005), a avaliação empírica do controle discriminativo de um comportamento verbal sobre outro não-verbal e vice-versa encontra limitações metodológicas, porque o fazer pode estar sob controle de verbalizações encobertas ou porque os procedimentos incluem muitas variáveis de controle, como a utilização de *prompts* e *feedbacks* pelo experimentador, ou do reforço contingente à correspondência, ou ainda da interação entre duas ou mais dessas variáveis. Além disso, a definição de correspondência varia entre os estudos: alguns consideram correspondência somente dizer e fazer (correspondência positiva) e outros consideram correspondência também o não dizer e não fazer - correspondência negativa (Rogers-Warren & Baer, 1976).

Israel (1978) ainda aponta a falha de alguns estudos basearem-se em porcentagens, pois estas são enganosas porque, por exemplo, se três crianças falaram e não fizeram e três crianças não falaram e fizeram, os resultados indicam que 50% falaram e 50% fizeram, ou seja, metade das crianças apresentou correspondência quando, na verdade, nenhuma delas apresentou.

Lloyd (2002) aponta, ainda, outras falhas metodológicas: se a pessoa não faz o que prometeu, não há como o

experimentador punir o dizer, somente remover o reforço que se seguiria à correspondência, já que a punição do comportamento verbal seria atrasada. Além disso, as pesquisas reforçam o dizer com reforço social e o fazer é reforçado pelo próprio fazer, isto é, o reforço é natural. Mas, se, na maioria das vezes, são os experimentadores que escolhem o comportamento-alvo, como dizer que esse comportamento é reforçador para os participantes? Então, se dizer e fazer são mantidos por reforçadores diferentes, talvez, então, sugere o autor, deveria-se pesquisar a correspondência dizer-dizer e fazer-fazer.

Deste modo, Lloyd (2002) e Karlan e Rusch (1982) apontam direções para futuras pesquisas, tais como: demonstrar o critério funcional que defina correspondência ou a sua generalização, identificar critérios para determinar quando o dizer é ou não funcional para o fazer, examinar a possibilidade de que a correspondência possa ser controlada por diferentes contingências em condições experimentais diferentes, desenvolver correspondência verbal generalizada, analisar as condições em que os participantes atingem a correspondência e obter medidas de correspondência de linha de base desde a linha de base até o fim do estudo.

Concluindo, a pesquisa sobre correspondência verbal teve grande impulso na década de 80, observando-se desinteresse dos pesquisadores pelo tema a partir da década de 90. Entretanto, muitas questões a respeito do tema ainda

precisam ser investigadas. Esforços nesta direção seriam muito benéficos com importantes implicações para a análise do comportamento nas áreas da saúde, educação e psicoterapia.

Referências Bibliográficas

- Baer, R. A. & Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: effects of child selection of verbalization. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54 (1), 23-30.
- Ballard, K. D., Taylor, F. (1981). Establishing correspondence between saying and doing as a procedure for increasing the social behaviors of two elementary school children [Abstract]. *Exceptional Child*, 28 (1).
- Beckert, M. E. (2000). *Treinos de verbalização e de correspondência: efeitos sobre o comportamento de autocontrole* [Resumo]. Universidade de Brasília, Brasília.
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/ não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. Em: J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (org.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 229-244). Porto Alegre: Artmed.
- Brodsky, G. (1967). The relation between verbal and non-verbal behavior change. *Behavior Research and Therapy*, 5 (3), 183-191.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4^a ed.) (Trad. D. G. Souza). Porto Alegre: Artmed.
- De Rose, J. C. (1994). O livro Verbal Behavior de Skinner e a pesquisa empírica sobre comportamento verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (3), 495-510.
- De Rose, J. C. (1999). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em: R. A. Banaco (org.) *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. (2^a ed.), (pp. 148-163). Santo André: Esetec.
- Deacon, J. R. & Konarski, E. A. (1987). Correspondence training: an example of rule-governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (4): 391-400.
- Dihle, A., Bjolseth, G. & Helseth, S. (2006). The gap between saying and doing in postoperative pain management [Abstract]. *Journal of Clinical Nursing*, 15 (4): 469-479.

- Gonzalez, M. H. & Coria-Sabini, M. A. (1981). Interação entre as auto-verbalizações de crianças sobre seu desempenho em uma tarefa de classificação livre [Resumo]. *Didática*, 17.
- Guimarães, G. (2002). *Digo e faço: a inter-relação entre o comportamento verbal e o não verbal* [Resumo]. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Goiás, Goiás.
- Herruzo, J. & Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la “correspondencia decir-hacer”. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2 (2), 192-218.
- Hopman, M. & Glynn, T. (1989). The effect of correspondence training on the rate and quality of written expression of four low achieving boys. *Educational Psychology*, 9 (3), 197-213.
- Hughes, J. R., Oliveto, A. H. & Terry, S. U. (1996). Saying versus doing and other methodological issues in the study of human drug self-administration [Abstract]. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 4 (2).
- 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.
- Israel, A. C. (1973). Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: switching sequences. *Psychological Reports*, 32 (3), 1111-1117.
- Israel, A. C. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 271-276.
- 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.
- Karoly, P. & Dirks, M. J. (1977). Developing self-control in preschool children through correspondence training. *Behavior Therapy*, 8 (3), 398-405.
- Keogh, D., Burgio, L., Whitman, T. & Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: a correspondence training program. *Child & Family Behavior Therapy*, 5 (1), 51-71.
- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: suggestions for a revival. *The Behavior Analyst*, 25 (1), 57-73.
- Luciano, M. C., Herruzo, J. & Barnes-Holmes, D. (2001). Generalization of say-do correspondence. *The Psychological Record*, 51 (1), 111-130.
- Matthews, B. A., Shimoff, E. & Catania, A. C. (1987). Saying and doing: a contingency-space analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20: 69-74.
- Merret, J. & Merret, F. (1997). Correspondence training as a means of improving study skills. *Educational Psychology*, 17 (4), 469-482.

- Osnes, P. G., Guevremont, D. C. & Stokes, T. F. (1987). Increasing a child's prosocial behaviors: positive and negative consequences in correspondence training. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 18 (1), 71-76.
- Paniagua, F. A. & Baer, D. M. (1982). The analysis of correspondence training as a chain reinforceable at any point. *Child Development*, 53 (3): 786-798.
- Paniagua, F. A. & Black, S. A. (1990). Management and prevention of hyperactivity and conduct disorders in 8-10 year old boys through correspondence training procedures. *Child & Family Behavior Therapy*, 12 (1), 23-56.
- Paniagua, F. A. (1985). Development of self-care skills and helping behaviors of adolescents in a group home through correspondence training. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 16 (3), 237-244.
- Paniagua, F. A. (1989). Lying by children: why children say one thing, do other? *Psychological Reports*, 64 (3), 971-984.
- Paniagua, F. A. (1990). A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analyst*, 13 (2), 107-119.
- Paniagua, F. A., Stella, M. E., Holt, W. J., Baer, D. M. & Etzel, B. C. (1983). Training correspondence by reinforcing intermediate and verbal behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 4 (2/3), 127-139.
- Pérez, M. E. R. (2000). Efecto del entrenamiento de la correspondencia decir-hacer, decir-describir y hacer-describir sobre la adquisición, generalidad y mantenimiento de una tarea de discriminación condicional em humanos. *Acta comportamentalia*, 8 (1), 41-75.
- Pergher, N. K. (2002). *De que forma as coisas que nós fazemos são contadas por outras pessoas? Um estudo de correspondência entre comportamento não-verbal e verbal* [Resumo]. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51 (3), 361-367.
- Ricci, L. S. V. & Pereira, M. E. M. (2006). Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor [Resumo]. *Psicologia educacional*, 23, 27-55.
- Risley, T. R. & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (4), 267-281.
- Rogers-Warren, A. & Baer, D. M. (1976). Correspondence between saying and doing: teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (3), 335-354.
- Sadi, H. M. (2002). *A correspondência entre o fazer e o dizer no auto-relato de crianças: uma replicação de Ribeiro*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Sherman, J. A. (1964). Modification of nonverbal behavior through reinforcement of related verbal behavior. *Child Development*, 35 (3), 717-723.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. (Trad. M. P. Villalobos) São Paulo: Cultrix.
- Stokes, J. V., Cameron, M. J., Dorsey, M. F. & Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training and general case instruction for teaching personal hygiene skills [Abstract]. *Behavioral Interventions*, 19 (2).
- Tracey, D. A., Briddell, D. W. & Wilson, G. T. (1974). Generalization of verbal conditioning to verbal and nonverbal behavior: group therapy with chronic psychiatric patients. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7 (3), 391-402.
- Williams, J. A. & Stokes, T. F. (1982). Some parameters of correspondence training and generalized verbal control. *Child & Family Behavior Therapy*, 4 (2/3), 11-32.

Recebido em: 03/10/2007

Aceito para publicação em: 06/08/2009