

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AUTO-RELATOS E DESEMPENHOS ACADÊMICOS ANTECEDENTES EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR
CORRESPONDENCE BETWEEN SELF-REPORTS AND ANTECEDENT ACADEMIC PERFORMANCES IN CHILDREN WITH HISTORY OF SCHOOL FAILURE

ANA LEDA DE FARIA BRINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BRASIL

JULIO C. DE ROSE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, BRASIL

RESUMO

Este estudo investigou variáveis controladoras de auto-relatos de crianças com história de fracasso escolar sobre desempenhos acadêmicos antecedentes e condições para produzir auto-relatos precisos, correspondentes a ações antecedentes. Quatro crianças do ciclo básico escolar participaram. “Fazer” consistiu em ler em voz alta uma palavra escrita. “Dizer” consistiu em relatar se sua leitura havia sido ou não correta. Numa condição linha de base, na ausência do experimentador e sem conseqüências contingentes à correspondência, os participantes sistematicamente relataram como corretas as suas leituras incorretas. A presença do experimentador e o reforço de correspondência foram condições efetivas para aumentar o número de relatos precisos desses desempenhos. Uma história de punição de erros, provavelmente, controlou inicialmente o auto-relato impreciso das crianças.

Palavras-chave: correspondência entre dizer a fazer, fracasso escolar, auto-relato, crianças

ABSTRACT

This study investigated variables that control self-reports of children with a history of school failure about antecedent academic tasks and how to obtain correspondence between self-reports and previous actions. Four children from elementary school participated. “Doing” consisted of reading aloud a written word. “Saying” consisted of reporting if his/her’s reading was correct or incorrect. In a baseline condition, with the experimenter absent and no consequences contingent to correspondence, children systematically reported as correct their incorrect reading responses. Two conditions were effective to increase precise reports of reading responses: presence of the experimenter and reinforcement of correspondence. A history of punishment for errors was probably controlling the children’s initially inaccurate reports.

Key words: correspondence between saying and doing, school failure, self-report, children

Existe uma relação funcional entre a verbalização de um indivíduo e seu comportamento não-verbal? Podemos afirmar que o que uma pessoa diz controla discriminativamente o que ela faz (Bentall & Lowe, 1987), e/ou que as descrições verbais dos indivíduos

correspondem aos seus comportamentos, verbais ou não-verbais, públicos ou encobertos, mesmo quando tal correspondência não pode ser verificada (de Rose, 1997; Perone, 1988)?

As pesquisas sobre correspondência entre o que se diz e o que se faz geralmente lidam

Trabalho baseado na monografia de conclusão de curso de graduação da primeira autora. Este trabalho contou com apoio do PRONEX/CNPq e a preparação do manuscrito contou com apoio da FAPESP/PRONEX, Processo 03/09928-4. A primeira autora é bolsista de doutorado do CNPq e o segundo autor é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Os autores agradecem a três assessores da revista que contribuíram com valiosas sugestões para revisão do manuscrito. Correspondência sobre este artigo pode ser endereçada a Julio C. de Rose, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Caixa Postal 676, São Carlos, SP, CEP 13565-905. Endereço eletrônico: djcc@power.ufscar.br.

com duas classes de comportamento: uma classe que é denominada verbal (o “dizer”) e uma classe não-verbal correspondente (o “fazer”). As questões descritas acima apontam para duas vertentes predominantes da pesquisa nesta área: Existem aqueles que direcionam seus estudos à compreensão do papel que o “dizer” antecedente desempenha sobre o “fazer” dos indivíduos, no que concerne ao grau generalizado de controle do primeiro sobre o segundo, e aqueles que pretendem verificar a fidedignidade do “dizer” que sucede o “fazer”, ou seja, a confiabilidade dos relatos dos indivíduos sobre suas ações antecedentes ao relato; em ambos os casos, busca-se o estabelecimento de uma correspondência entre as duas classes de resposta. Teríamos então, em geral, duas seqüências de correspondência geralmente em estudo: a seqüência “dizer”-“fazer” e a seqüência “fazer”-“dizer”.

Usualmente, os estudos que buscam a compreensão do papel funcional da verbalização sobre o comportamento não-verbal empregam treinos de correspondência na seqüência “dizer”-“fazer” (Baer, Blount, Detrich, & Stokes, 1987; Baer, Detrich, & Wenginger, 1988; Deacon & Konarski, 1987; Ward & Stare, 1990; Whitman, Scibak, Butler, Richter, & Johnson, 1982). Exemplificando esse tipo de treino, Guevremont, Osnes e Stokes (1986) estudaram os efeitos do “dizer” sobre o “fazer” em crianças de cerca de 4 anos de idade que apresentavam déficits em comportamento social ou acadêmico. Após definir os comportamentos-alvo (“fazer”) que se apresentavam em baixa freqüência no repertório de cada participante, os autores implementaram inicialmente um treino de reforçamento da verbalização dos comportamentos-alvo desejados, seguido por um treino de reforçamento da correspondência entre a verbalização do sujeito e o comporta-

mento subsequente de fato desempenhado por ele. Os resultados apontam que o treino da correspondência foi suficiente para um aumento na freqüência dos comportamentos-alvo definidos pelos experimentadores, mesmo em situações distantes das verbalizações. Esses autores denominaram o controle discriminativo da verbalização antecedente sobre o “fazer” como auto-regulação, um controle verbal generalizado. A auto-regulação estaria presente quando houvesse a predominância de uma correspondência entre aquilo que um indivíduo diz que fará e aquilo que, de fato, será feito por ele.

Os autores da pesquisa acima citada defendem a posição de que mudanças no comportamento não-verbal (o “fazer”) geralmente ocorrem sob o controle de regras expressas verbalmente (o “dizer”) pelo indivíduo que se comporta. Mas, partindo-se da suposição de que o responder verbal é comportamento operante estabelecido e mantido por contingências de reforçamento (Skinner, 1957), deveríamos analisá-lo também como variável dependente (Critchfield, 1993, 1994; Critchfield & Perone, 1990, 1993; Lane & Critchfield, 1996).

De acordo com esta posição, um outro nível de discussão do problema foi então proposto. Baer e Detrich (1990) e Ribeiro (1989), ocuparam-se de uma análise estrutural e funcional do comportamento verbal em termos de tato e mando. O autor do segundo estudo citado, usando a definição das subcategorias do comportamento verbal de Skinner (1957), caracteriza o tato como um comportamento verbal, uma descrição de um estado de coisas, internas ou externas ao indivíduo, sob controle de um estímulo antecedente não verbal, estabelecido e mantido por conseqüências sociais generalizadas. O mando seria caracterizado pelo controle motivacional, ou seja, o indivíduo es-

taria sob controle de um estado de privação ou estimulação aversiva, e esses comportamentos verbais seriam emitidos em função de um reforçamento específico, um reforçador positivo (um copo de água, por exemplo) ou negativo (fuga/esquiva de uma situação aversiva).

Quando analisamos funcionalmente o comportamento, podemos encontrar relatos verbais com aparência de tato que têm, na verdade, função de mando. Se uma criança descreve um evento como “perdi minha moeda” e recebe uma moeda de um ouvinte, uma próxima verbalização com a mesma topografia pode apresentar-se sob controle de um reforço positivo específico (ganhar a moeda) e não da ocorrência real do evento antecedente relatado, de fato ter perdido a moeda. Mas é importante salientar que essa verbalização poderia retornar ao controle preciso do evento antecedente quando a correspondência entre os membros de várias instâncias da seqüência não-verbal/verbal fosse reforçada.

Com base nesta análise, Ribeiro (1989) desenvolveu um estudo sobre a precisão de relatos de crianças sobre seus próprios comportamentos antecedentes, ou seja, um estudo sobre a correspondência entre o que se faz e aquilo que se diz ter feito. No estudo, crianças tinham um período de brinquedo (no qual várias opções de jogos e atividades artísticas estavam disponíveis) e um período posterior de relatos sobre o que haviam feito no período de brinquedo. Nas diversas condições experimentais, portanto, as crianças deveriam relatar o que haviam feito no período de brinquedo anterior. As condições experimentais podem ser resumidas como se segue: 1) Na linha de base, após o relato (qualquer que fosse), as crianças recebiam uma ficha para trocar por fruta, doce ou biscoito (a ficha se caracterizaria como um reforçador

generalizado); 2) Nas condições de reforço individual do relato de brincar ou reforço por relato de brincar em contexto de grupo, apenas relatos de brincar eram seguidos por conseqüências (elogio e uma ficha); 3) Na condição de correspondência em grupo, cada relato preciso de ter ou não ter brincado era seguido por elogio e ficha. Relatos que não correspondiam ao que a criança havia feito não tinham conseqüências; 4) A condição de reforço não-contingente foi semelhante à linha de base, com a diferença de que seis fichas eram recebidas por cada criança após o relato. Os resultados apontam precisão dos relatos na linha de base e, interessantemente, aumento de relatos imprecisos de brincar nas condições de reforço para este tipo de relato, ou seja, as crianças (principalmente as mais velhas) otimizaram o recebimento de conseqüências reforçadoras relatando terem brincado quando isto não havia ocorrido. A condição de reforço da correspondência foi suficiente para o restabelecimento de relatos precisos, embora o número de sessões para tal tenha diferido entre os sujeitos. Em suma, observou-se que o reforçamento de relatos de brincar gerou uma distorção dos relatos no que concerne à sua precisão, ou melhor, gerou uma perda de controle pelos eventos que antecediam o relato, embora este controle tenha estado presente nos relatos das crianças sobre seus próprios comportamentos durante a condição de linha de base.

A presente pesquisa fundamenta-se nesta discussão da correspondência entre aquilo que se “faz” e o que se “diz” ter feito, mas, diferentemente de Ribeiro (1989), crianças deveriam relatar precisão ou não em tarefas acadêmicas antecedentes. Especificamente, as crianças tinham que efetuar tarefas de leitura e, após isso, relatar se a sua leitura havia sido correta ou incorreta.

Skinner (1957) observa que relatos podem ser distorcidos por medidas especiais de reforço generalizado para determinados conteúdos. Por exemplo, é provável que ouvintes forneçam medidas especiais de reforço generalizado para relatos de desempenhos bem sucedidos, em comparação a relatos de fracassos, o que pode conduzir a uma tendência a exagerar os sucessos (aumentar o tamanho do peixe que foi pescado, por exemplo) ou até a inventar totalmente o relato (relatar a pesca de um peixe que não foi, de fato, pescado). Um estudo de Critchfield e Perone (1990), em que estudantes universitários relatavam acertos ou erros em um desempenho prévio de emparelhamento com modelo, mostrou uma tendência a relatar como acertos respostas que, na verdade, haviam sido erradas. Pode-se conjecturar que relatos de desempenhos acadêmicos tenham probabilidade relativamente alta de uma história de medidas especiais de reforço generalizado que produza relatos tendenciosos de sucesso. Neste caso, seria de esperar que, na situação do presente experimento, relatos sobre a correção de respostas de leitura sejam suscetíveis a distorções no sentido de relatar como corretas respostas que de fato tenham sido incorretas.

No contexto desta discussão, os objetivos deste estudo foram: 1) descrever a precisão dos auto-relatos de crianças com história de fracasso escolar, sobre suas próprias respostas de leitura em uma situação de aprendizagem de leitura e 2) buscar condições capazes de promover e manter auto-relatos precisos nesta situação.

MÉTODOS

Participantes

Quatro crianças, João, José, Júlia e Ana, com idades entre 7 e 11 anos, do ciclo básico escolar, que estavam participando de um pro-

grama de ensino informatizado de ensino de habilidades de leitura (de Rose, de Souza, & Hanna, 1996). Este programa utilizava procedimentos de emparelhamento com modelo para estabelecer a equivalência (cf. Sidman, 1971; Sidman & Tailby, 1982) entre 50 palavras ditadas e as respectivas palavras impressas e figuras. O programa envolvia testes para verificar a emergência da leitura oral das palavras ensinadas e generalização recombinativa, que possibilitava a leitura de novas palavras ou pseudopalavras construídas pela recombinação das unidades textuais das palavras ensinadas. O procedimento da presente pesquisa foi implementado durante estes testes de leitura oral. Os participantes não tinham história de participação em outros experimentos.

Situação e Equipamento

Os dados foram coletados principalmente na Unidade de Iniciação à Leitura do Laboratório de Estudos do Comportamento Humano da UFSCar. A UIL compreendia uma classe experimental informatizada, com aproximadamente 40 m², contendo oito estações de trabalho, em cada uma das quais uma criança podia sentar-se diante de um microcomputador (Pentium 586, com 32 Mb RAM, 166 MHz e sistema operacional Windows 97) e respectivo monitor sensível ao toque, para realização das atividades do programa de ensino de leitura. O programa de ensino era implementado por meio do Software Lendo e Escrevendo em Pequenos Passos (Hanna et al., 1997), que possibilitava a apresentação de tentativas de emparelhamento com modelo utilizando como estímulos palavras ditadas, palavras impressas e figuras; o software permitia também a condução de tentativas de leitura de palavras apresentadas uma a uma na tela e a composição de palavras a par-

tir da seleção de letras isoladas na tela do computador (ver de Souza, de Rose, Hanna, Calcagno, & Galvão, 2004 para maiores detalhes sobre o programa de ensino e unidade de iniciação à leitura). O ambiente continha também fone de ouvido para apresentação de estímulos auditivos, microfone, gravador e câmara filmadora. Algumas sessões foram conduzidas em uma sala individual com equipamento e demais condições similares às da Unidade de Iniciação à Leitura.

Procedimento

O programa informatizado de leitura testava periodicamente a leitura oral, solicitando o participante a ler uma série de palavras, apresentadas uma a uma na tela do computador. A coleta de dados desta pesquisa foi feita durante alguns destes testes de leitura. Para isso, foi acrescentada a cada tentativa de leitura uma tarefa adicional em que o participante relatava se a leitura havia sido correta ou não. Assim, a leitura era o desempenho a respeito do qual o participante apresentava um auto-relato. Após um pré-treino para estabelecer o comportamento de auto-relato, foram conduzidas várias condições experimentais para avaliar a correspondência entre relatos e respostas de leitura.

Tentativas Experimentais. Cada tentativa começava com a apresentação de uma palavra no centro da tela do computador. Juntamente com ela era apresentado, no canto superior direito da tela, um ícone representando uma mão. A criança era previamente instruída (ver descrição do pré-treino, abaixo) a tocar este ícone após ler a palavra. O toque ao ícone produzia a apresentação, por meio do fone de ouvido, de uma mensagem pré-gravada com a leitura correta da palavra. Duas janelas coloridas (uma verde e uma vermelha) apareciam então na tela

do computador. O participante havia sido previamente instruído a tocar a janela verde caso a leitura tivesse sido correta ou a janela vermelha em caso de leitura incorreta ou de não leitura. O toque a uma das janelas constituía, portanto, o auto-relato sobre a correção da resposta de leitura imediatamente antecedente. Ao final da sessão experimental a criança tinha acesso a um jogo no computador, acompanhado ou não de feedback verbal do experimentador sobre a precisão de seu desempenho de auto-relato.

Pré-Treino. O pré-treino foi conduzido para ensinar os participantes a efetuar os auto-relatos utilizando as janelas coloridas. A primeira fase do pré-treino apresentava mensagens com instruções mais completas sobre o desempenho a ser apresentado pelo participante. Juntamente com a apresentação de uma palavra na tela do computador, a seguinte mensagem sonora era apresentada: “Leia a palavra e depois aperte a mãozinha”. O toque ao ícone da mão produzia a apresentação das janelas verde e vermelha na tela do computador, juntamente com uma segunda instrução: “Se você falou _____ (leitura correta da palavra apresentada), aperte o verde, senão, aperte o vermelho”. Na segunda e terceira fases do pré-treino, as mensagens tornavam-se cada vez mais sucintas, até a forma final, apresentada nas sessões experimentais: juntamente com a apresentação da palavra era apresentada através do fone de ouvido a solicitação “Que palavra é esta?” E após o toque ao ícone com a mão, a palavra correta era ditada.

As respostas de leitura das crianças eram registradas em um gravador ou filmadas, para posterior verificação da correspondência destas respostas em relação ao auto-relato do participante (tocar a janela verde ou vermelha); essa

última tarefa era registrada diretamente no computador com tela sensível ao toque. Em algumas sessões nas quais o experimentador estava presente, as respostas foram registradas manualmente, sendo que algumas dessas sessões foram também filmadas.

Após o pré-treino foram conduzidas várias condições experimentais, descritas a seguir.

A. Ausência do experimentador e reforço não contingente. Nesta condição a criança permanecia sozinha no decorrer da sessão. Logo após o término da sessão, o participante tinha acesso a um jogo no computador, por um tempo igual à duração da sessão. O tempo de jogo era independente da correspondência entre auto-relatos e desempenho de leitura. Esperava-se que o jogo funcionasse como reforçador para a participação na sessão. Assim, nesta condição, o reforçador era contingente à participação na sessão mas era independente da correspondência entre relatos e desempenhos de leitura. Esta condição foi tomada como uma linha de base em relação à qual foi avaliado o efeito de intervenções visando aumentar a correspondência dos relatos.

B. Presença do experimentador e reforço não contingente: Como na Condição A (linha de base), o tempo de jogo, após o término da sessão, tinha duração igual à da sessão, independente da correspondência entre relatos e desempenho. Nesta condição, porém, o experimentador permanecia junto do participante durante a realização da sessão. O objetivo foi, portanto, verificar se (e em que medida) a simples presença do experimentador poderia afetar a correspondência.

C. Ausência do experimentador e reforço de correspondência. A criança permanecia sozinha durante a sessão e tinha, em seguida, acesso ao jogo. Depois de encerrados os trabalhos do dia com a criança o experimentador conferia o re-

gistro em vídeo do desempenho de leitura e verificava o número de relatos correspondentes e não correspondentes. Estes dados eram utilizados para fixar o tempo de jogo após a sessão seguinte, na qual o tempo de jogo era acrescido de 1 minuto para cada relato correspondente de leitura incorreta. O experimentador, na sessão seguinte, quando dava acesso ao jogo, informava que “O computador me disse que você usou a janela vermelha para relatar seus erros x vezes; por isso você tem mais x minutos de tempo para jogar.” Apenas os relatos de leituras incorretas resultavam em acréscimo no tempo de jogo porque a grande maioria dos relatos não correspondentes acontecia em tentativas em que a resposta de leitura havia sido errada.

D. Ausência do experimentador e reforço não contingente. Esta condição era idêntica à condição A, exceto pelo fato de ocorrer depois da Condição C. O objetivo foi o de verificar a manutenção da correspondência estabelecida na Condição C, quando as condições de linha de base eram restabelecidas.

E. Ausência do experimentador e reforço não contingente com feedback verbal do experimentador sobre o desempenho desejado. Esta condição foi conduzida apenas com Julia, para quem o jogo no computador não apresentou função reforçadora. A criança permanecia sozinha ao realizar a sessão, tendo, em seguida, direito a um tempo de brincar com os colegas e, no início da sessão seguinte, recebia um feedback verbal do experimentador sobre a relação entre seu desempenho e o desempenho desejado no auto-relato.

Neste estudo exploratório não houve uma seqüência padronizada de condições; a ordem e duração de condições, para cada participante, foram decididas com base na inspeção visual dos dados e por hipóteses levantadas no momento sobre as variáveis que poderiam influen-

Tabela 1

Seqüência de condições, número de tentativas e resultados em cada condição, para cada participante

Participante	Condições Experimentais					
	José		Júlia			
Condições	B	A	C	B	D	C
Tentativas	271	47	55	50	53	71
RC/LI	88/89	1/24	34/38	7/7	16/21	47/50
RC/LC	182/182	23/23	16/17	42/43	32/32	20/21
Condições	B	A	B	E		
Tentativas	271	25	84	61		
RC/LI	30/34	4/12	7/7	3/13		
RC/LC	237/237	13/13	76/77	48/48		
Condições	A	B	C			
Tentativas	114	216	78			
RC/LI	0/14	10/18	8/8			
RC/LC	100/100	194/198	65/70			
Condições	A					
Tentativas	175					
RC/LI	11/19					
RC/LC	156/156					

Nota. RC = relatos correspondentes; LI = leituras incorretas; LC = leituras corretas

ciar o desempenho. Assim, a seqüência das condições variou entre os participantes e nem todas as condições foram implementadas com todos os participantes. A Tabela 1 apresenta as condições experimentais conduzidas com cada criança, bem como o número de tentativas com cada participante, em cada condição.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as razões entre auto-relatos correspondentes e total de leituras, para leituras corretas e incorretas, em cada condição experimental.

José foi exposto inicialmente à condição B, na qual apresentou apenas um relato não correspondente (para uma leitura incorreta). Porém, quando ele foi, logo em seguida, exposto à condição de linha de base, ele relatou quase todas as suas leituras incorretas como tendo sido corretas (somente um relato correspondente em um total de 24). Ele foi exposto em seguida à condição C, que reforçava relatos correspondentes de respostas incorre-

tas; nesta condição ele relatou como incorretas a maior parte de suas leituras de fato incorretas (cerca de 90%). Na condição B, implementada a seguir, houve apenas um relato não correspondente (para uma leitura correta). No retorno à linha de base após o treino de correspondência (Condição D), foi mantida alta proporção de relatos correspondentes, tanto para leituras corretas (100% de relatos correspondentes) quanto para leituras incorretas (76% de relatos correspondentes). A condição C foi implementada novamente e houve um aumento acentuado na proporção de relatos correspondentes.

Júlia também foi exposta inicialmente à condição B, na qual ela apresentou uma alta proporção de relatos correspondentes: houve apenas 4 relatos não correspondentes, todos para leituras incorretas. Todavia, na condição de linha de base (A), implementada a seguir, a proporção de relatos não correspondentes para leituras incorretas aumentou para 67%. A condição B, aplicada a seguir, restabeleceu a correspondência, tendo havido apenas um relato não

correspondente (para uma leitura correta). No entanto, na condição E, implementada a seguir, a proporção de relatos não correspondentes de leituras incorretas aumentou novamente, para 77%.

João foi exposto inicialmente à linha de base (Condição A), na qual relatou todas as suas leituras (tanto corretas quanto incorretas) como corretas. Em outras palavras ele apresentou relatos não correspondentes para 100% de suas leituras incorretas. A condição B produziu um aumento na correspondência: 56% das leituras incorretas foram relatadas como tal. Foi feito a seguir um retorno à condição de linha de base, mas esta condição foi omitida porque não houve leituras incorretas. Foi implementada a seguir a condição C, na qual ocorreram apenas 8 leituras incorretas, todas elas relatadas como sendo, de fato, incorretas. Nesta condição João também relatou como incorretas 5 das suas 70 leituras corretas (7% de relatos não correspondentes).

Ana foi exposta apenas à condição A (linha de base). Cerca de 10% das suas leituras foram incorretas e, destas, ela relatou aproximadamente 42% como tendo sido corretas. Ela não relatou nenhuma de suas leituras corretas como incorreta. Como o número de erros na leitura desta participante se apresentava decrescente e como seus relatos de leituras corretas eram correspondentes, decidiu-se descontinuar sua participação.

A Figura 1 sumaria os dados para relatos de leituras incorretas, apresentando a porcentagem de relatos não correspondentes para cada participante, em cada condição. Houve alta proporção de relatos não correspondentes na linha de base (Condição A). Esta proporção caiu nas Condições B e C para todos os participantes (embora tenha caído menos acentuadamente

na condição B para João). A Condição E, utilizada apenas com Júlia, não produziu redução de relatos não correspondentes, em comparação com a linha de base.

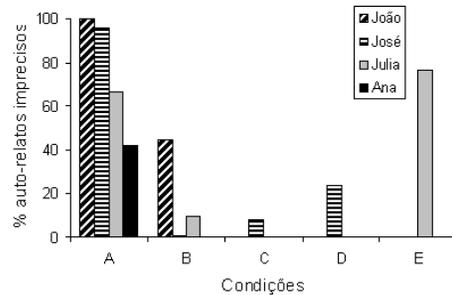


Figura 1. Porcentagem de relatos não correspondentes de leituras incorretas em cada condição, para cada participante.

DISCUSSÃO

Na condição de linha de base (A), em que os relatos eram emitidos na ausência do experimentador e não tinham conseqüências diferenciais programadas, todas as crianças apresentaram uma tendência a relatar suas leituras como corretas, mesmo quando leram incorretamente. Portanto, nesta condição, o relato das crianças não se apresentou sob controle discriminativo de seu desempenho acadêmico antecedente. O “dizer” estava, provavelmente, sob controle, por generalização, de uma história com contingências de esquiva de situações de punição de “erros” na interação social.

Os relatos não correspondentes foram bastante reduzidos, especialmente para José e Júlia, com a simples presença do experimentador junto à criança (Condição B). É provável que isto se deva a uma história em que a presença de adultos seja discriminativa para punições ao comportamento de “mentir”. Mesmo nessas condições, João apresentou cerca de 50% de relatos não correspondentes: ele continuava “mentindo” que lera corretamente mesmo numa condição em que sua audiência (o experimentador) “sabia” que seu relato era impre-

ciso. Em geral, a correspondência estabelecida nesta condição não foi mantida numa condição subsequente de linha de base. Assim, tanto José como Júlia foram expostos inicialmente à Condição B, na qual apresentaram proporção muito alta de relatos correspondentes. Esta proporção não foi, todavia, mantida quando o experimentador não mais esteve presente enquanto a criança respondia: tanto João como Júlia apresentaram alta proporção de relatos não correspondentes para leituras incorretas na Condição A, conduzida em seguida.

Na Condição C, a conseqüenciação diferencial para relatos correspondentes, ainda que bastante atrasada, foi efetiva para aumentar a precisão dos relatos. Nesta condição o experimentador não tinha acesso imediato às leituras e relatos dos participantes e só podia prover conseqüenciação na sessão seguinte, após ter verificado o desempenho através do registro em vídeo da sessão. É provável que uma conseqüenciação imediata (para a qual não havia condições técnicas neste estudo) seja ainda mais efetiva, o que deverá ser verificado em estudos subsequentes. No entanto, a condição C mostrou um pequeno aumento no número de relatos não correspondentes de leituras corretas, que passaram a ser relatadas como incorretas. Este efeito pode ser atribuído ao reforço diferencial de relatos pelo toque na janela vermelha, uma vez que o aumento no tempo de jogo era contingente a relatos correspondentes *de leituras incorretas*.

Aparentemente, o treino de correspondência (Condição C) foi importante também para a manutenção da correspondência quando do retorno à linha de base (que foi denominado de Condição D). Infelizmente só foi possível retornar à linha de base com um dos participantes, José, e este retorno ocorreu depois das condições C e B. No entanto, como a condição B

por si só não produziu manutenção dos relatos correspondentes quando foi seguida pela linha de base, podemos supor que a manutenção da correspondência na ausência do experimentador, apresentada por José na Condição D, seja devida ao treino de correspondência

Após o treino de correspondência, embora o auto-relato tenha passado a corresponder ao desempenho, podemos sugerir que tal relato apresentou-se novamente sob controle de uma conseqüência específica, o aumento no tempo de jogo no computador, e não somente de um reforçador generalizado, como exige a definição de Skinner (1957) do operante verbal *tato*. Uma indicação a favor desta interpretação foi que a condição de ausência do experimentador e feedback de qualquer relato (E), na qual o experimentador poderia funcionar como uma fonte de reforçadores generalizados para a correspondência, não foi suficiente para produzir o controle discriminativo do “fazer” (a correção da tarefa de leitura) sobre o “dizer” (a escolha da janela correspondente à correção do desempenho). Porém, a manutenção da correspondência por José quando a linha de base foi restabelecida (Condição D) pode indicar que o treino contribuiu para produzir *tatos* mais puros, ou seja, sob maior controle de reforço generalizado.

Um desvio sistemático na precisão de auto-relatos sobre um desempenho em tarefas de pareamento ao modelo com atraso (DMTS) foi também observado nos resultados relatados por Critchfield e Perone (1990). Nesse estudo, os participantes deveriam relatar com uma verbalização relativamente simples (“Sim” ou “Não”), se suas respostas de escolha haviam recebido ou não a conseqüência reforçadora, que era obtida pela escolha correta em um tempo não maior do que o especificado. Os relatos indicaram que para limites de tempo muito curtos (500 ms) havia um desvio em direção ao relato de sucessos na tarefa desempe-

nhada, quando de fato, a frequência de reforçamento na tarefa estava decrescendo. Para um dos participantes, os autores chegaram a afirmar que quando a taxa de reforçamento à resposta-alvo diminuiu em frequência, o participante tendia a superestimar seu sucesso, relatando como corretos desempenhos que não o foram. Esse desvio no padrão de relatos pode ser indicativo de que o desempenho de relatar reflete uma interação entre a história passada do indivíduo e a contingência corrente na qual se insere. Embora Critchfield e Perone (1990) não tenham reforçado diferencialmente o auto-relato dos participantes, uma variável motivacional possivelmente estava controlando este desempenho, mesmo que os participantes tenham relatado precisamente na maior parte das vezes.

No presente trabalho, as condições que possibilitaram a correspondência entre resposta de leitura e auto-relato da criança foram a presença do experimentador ou o reforço da correspondência. Essas condições foram suficientes para modificar o viés observado inicialmente no padrão de relatar como corretas, respostas de leitura que haviam sido incorretas.

Além de uma provável história de punição de erros, um outro fator poderia estar funcionando como uma variável determinante do relato sobre um evento comportamental de um indivíduo: no caso específico de uma resposta de leitura incorreta e relato da mesma, temos que considerar como variável, a discrepância entre aquilo que a criança leu e a mensagem apresentada pelo computador: A criança poderia não estar relatando o erro de leitura, em função da pequena discrepância entre sua própria leitura e a palavra apresentada pelo computador. Para a participante Ana, por exemplo, que relatou com precisão mais da metade de suas leituras incorretas, alguns de seus relatos não correspondentes parecem ter sido função dessa variável. Como exemplo, temos que a pala-

vra *novelo*, apresentada pelo computador, foi lida como *novela*. Quando, em seguida, a criança ouviu a palavra *novelo*, pode não ter detectado a diferença entre *novelo* e *novela*, dado que as duas formas contêm muitos elementos comuns.

Os resultados do presente experimento permitem três considerações finais: 1) É importante estudar o comportamento verbal como variável dependente; 2) Determinadas estruturas verbais não se apresentam, necessariamente, sob controle das variáveis que a classificação de comportamento verbal de Skinner (1957) prevê. 3) Os dados e análises apresentados neste estudo são relevantes para os especialistas e interventores em Psicologia e outras áreas que lidam com a mudança comportamental, apontando a necessidade de outros métodos de verificação da correspondência de relatos nos casos em que essa verificação é difícil, como ocorre com comportamentos considerados socialmente problemáticos e que têm história de contingências aversivas envolvida.

REFERÊNCIAS

- Baer, R. A., Blount, R. L., Detrich, R., & Stokes, T. F. (1987). Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal/nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 179-184.
- Baer, R. A., Detrich, R., & Weninger, J.M. (1988). On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 345-356.
- 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, 23-30.
- Bentall, R. P., & Lowe, C. F. (1987). The role of verbal behavior in human learning: III. Instructional

- effects in children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 47, 177-190.
- Critchfield, T. S. (1993). Signal-detection properties of verbal self-reports. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 60, 495-514.
- Critchfield, T. S. (1994). Bias in self-evaluation: Signal probability effects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62, 235-250.
- 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.
- 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.
- Deacon, J. R., & Konarski, E. A. (1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400.
- De Rose, J. C. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise experimental do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 148-163). Santo André: ARBytes.
- De Rose, J. C., de Souza, D. G., & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 451-469.
- De Souza, D. G., de Rose, J. C., Hanna, E. S., Calcagno, S., & Galvão, O. F. (2004). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. Em M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes*. Santo André: Esetec, Editores Associados.
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G., & Stokes, T. F. (1986). Preparation for effective self-regulation: The development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 99-104.
- Hanna, E. S., Mesquita, A., Colenci, A. T., Corradi, A. A., Rosa Filho, A. B., Gallo, A. E. et al. (1997). Procedimentos informatizados para o ensino de leitura a participantes com história de fracasso escolar. *Resumos do V Congresso de Iniciação Científica da UFSCar*, p. 151.
- Lane, S. D., & Critchfield, T. S. (1996). Verbal self-reports of emergent relations in a stimulus equivalence procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 355-374.
- Perone, M. (1988). Laboratory lore and research practices in the experimental analysis of human behavior: Use and abuse of subjects' verbal reports. *The Behavior Analyst*, 11, 71-75.
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ward, W. D., & Stare, S. W. (1990). The role of subject verbalization in generalized correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 129-136.
- Whitman, T. L., Scibak, J. W., Butler, K. M., Richter, R., & Johnson, M. R. (1982). Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 545-564.

Submetido em 11/7/2005

Aceito em 15/3/2006

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO NO BRASIL
BRAZILIAN GRADUATE PROGRAMS IN BEHAVIOR ANALYSIS

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA
EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

COORDENADORA: MARIA AMALIA PIE ABIB ANDERY

Curso: MESTRADO

DOCENTES:

Alice Maria Delitti
Maria Amalia Pie Abib Andery
Maria do Carmo Guedes
Maria Elisa Mazilli Pereira
Nilza Micheletto
Paula Suzana Gioia
Roberto Alves Banaco
Sérgio Vasconcelos de Luna
Tereza Maria de Azevedo Pires Sério

Informações adicionais: *<http://www.pucsp.br/pos/experimental>*