

CORRESPONDÊNCIA NO AUTO-RELATO DA CRIANÇA: ASPECTOS DE TATOS E DE MANDOS¹

CORRESPONDENCE IN CHILDREN'S SELF REPORT: TACTING AND MANDING ASPECTS²

ANTONIO DE FREITAS RIBEIRO
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASIL

RESUMO

Quatro meninos e quatro meninas (com três a cinco anos de idade) brincavam com até três brinquedos escolhidos de um conjunto de seis, e em seguida relatavam ao experimentador se eles haviam brincado com cada um dos brinquedos. Após uma linha de base na qual todas as crianças mostraram altos níveis de correspondência entre o comportamento e seu relato, relatar ter brincado foi diferencialmente reforçado, primeiro em contexto individual e depois em um contexto de grupo. Duas crianças na condição individual começaram a relatar ter brincado com os seis brinquedos, embora pudessem brincar com no máximo três. Quando relatar ter brincado foi reforçado no contexto de grupo, cinco crianças relataram ter brincado com todos os seis brinquedos. Quando, em seguida, correspondência foi reforçada, correspondência completa retornou e se manteve numa terceira condição de reforçamento não contingente. Correspondência e falta de correspondência foram então discutidas em termos de auto-tatos e tatos distorcidos ou mandos.

Palavras-chave: comportamento verbal, (auto) tatos, tatos distorcidos ou mandos, treino de correspondência, comportamento governado por regras, dizer a verdade e mentir, auto-relato, crianças

ABSTRACT

Four boys and 4 girls (3 to 5 years old) played with as many as three toys chosen from a set of six, and were then asked whether they played with each of the toys. After a baseline in which all children showed high levels of correspondence between reported and actual behavior, reports of play were differentially reinforced, first in an individual and then in a social context. Two children in the individual condition began to report play with all six toys, even though no more than three toys had been played with. When reports of play were reinforced in a group context, 5 children reported play with all six toys. When correspondence was subsequently reinforced, virtually complete correspondence returned and was maintained in a third noncontingent reinforcement condition. Correspondence and lack of correspondence were discussed in terms of self-tacting and distorted tacting or manding.

Key words: verbal behavior, (self) tacting, distorted tacting and manding, correspondence training, rule-governed behavior, truth telling and lying, self-report, children.

Aprender a falar é em grande parte aprender a emitir comportamento verbal apropriado a situações específicas, de acordo com as práticas da comunidade verbal. Mesmo considerando as múltiplas funções do comportamento verbal (Skinner, 1957), ou a diversidade dos

1 Artigo originalmente publicado em 1989 no *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367, que autorizou a publicação da tradução (Copyright 1989 by the Society for the Experimental Analysis of Behavior, Inc.). A corrente tradução é uma revisão feita pelo autor de duas traduções anteriores: a primeira feita por Júlio César Coelho de Rose (UFSCar) e a segunda por Marcelo Benvenuti, Nilza Micheletto e Paula S. Goia (PUC-SP).

2 O presente trabalho teve o apoio de uma bolsa de doutorado pela CAPES e auxílio para confecção de equipamentos pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Vermont. Esse manuscrito se baseia em parte da tese submetida à Universidade de Vermont como requisito parcial para a obtenção do grau de Ph.D. O autor recebeu a aprovação institucional para a realização deste trabalho na Universidade de Vermont pelo comitê de pesquisa com humanos.

jogos de linguagem (Wittgenstein, 1953/1958), muito da análise do comportamento verbal tem a ver com sua correspondência com determinado estado de coisas.

Uma forma importante de tal correspondência se dá entre o comportamento da pessoa e seu próprio relato. No entanto, a maioria dos estudos empíricos com orientação operante sobre correspondência entre comportamentos verbais e não verbais com crianças estão mais interessados nas relações de autocontrole, ou no controle verbal do comportamento não verbal. O foco principal é no comportamento da criança como ouvinte de seu próprio comportamento verbal. O treino de correspondência procura aumentar a probabilidade de um comportamento alvo reforçando a ocorrência conjunta do comportamento e de seu relato, seja na forma fazer-dizer ou dizer-fazer (Israel & Brown, 1977; Karoly & Dirks, 1977; Risley & Hart, 1968; Rogers-Warren & Baer, 1976).

Poucos trabalhos tem sido realizados sobre a correspondência entre o comportamento da criança e seu próprio relato, independentemente do efeito que o relato possa exercer sobre um comportamento alvo. Por exemplo, poucos estudos comportamentais tem verificado a acurácia do auto-relato da criança, *per se*. Na literatura sobre correspondência, as medidas de linha de base focam sobre a relação entre auto-relato e um comportamento alvo de interesse. Muitas vezes a linha de base aparece como a percentagem de crianças que se engajam num comportamento alvo e a percentagem dos relatos de tal comportamento (e.g., Israel & Brown, 1977; Risley & Hart, 1968; Rogers-Warren & Baer, 1976). Como o comportamento alvo ocorre usualmente com baixa frequência, a percentagem de crianças engajando no comportamento alvo e a percentagem de cri-

anças relatando-o é necessariamente baixa. Tais medidas não refletem a acurácia do repertório de auto-relatar das crianças, nem tão pouco foram tomadas como tal. Contudo, é importante examinar as condições nas quais a criança será ou não um falante acurado, considerando que a comunidade social da criança necessita que ela desenvolva um repertório preciso para relatar.

Skinner (1957, cap. 5) descreve como a comunidade verbal pode estabelecer um repertório de relatar na criança, primariamente a partir do tatear. No tatear, uma resposta de uma dada forma é evocada por um objeto ou um evento, ou por suas propriedades. A tarefa da comunidade ao estabelecer um repertório de tatear por parte da criança consiste em tornar mais preciso o controle de estímulos sobre uma resposta de uma dada forma e ao mesmo tempo enfraquecer sua relação com reforçadores específicos. A comunidade faz isto reforçando consistentemente uma resposta verbal de uma dada forma na presença de uma situação, variando o reforçamento e utilizando de reforço generalizado. Desta maneira, as respostas de tatear passam a especificar a situação para o ouvinte.

O próprio comportamento da pessoa e suas condições internas podem evocar atos. Ao buscar evocar uma resposta sobre um comportamento passado, a comunidade provê estímulos que restringem as possibilidades da resposta, distinguindo o comportamento a ser relatado de um cenário indiferenciado de eventos passados. Por exemplo, uma criança pode ser instada a responder sobre o que fez no zôo. Se ela responde contando o que ela fez na escola, é provável que dicas adicionais sejam dadas para limitar a abrangência do responder ao evento relevante especificado (p.ex. "Você

viu o elefante no zôo?”). Respostas ao próprio comportamento, ao comportamento encoberto, ao nível de probabilidade do comportamento e respostas às variáveis de controle do próprio comportamento constituem parte do repertório de auto-tatear.

Por outro lado, respostas verbais sob controle motivacional são mandos. Uma resposta de uma dada forma é seguida por uma consequência específica, ficando sob controle das condições relevantes de privação ou estimulação aversiva. Uma vez que o mando é caracterizado pela relação entre a forma de uma resposta e sua consequência específica, mandar pode ser visto como especificando o seu reforço, como em “Me dê um biscoito”. Muitas respostas, contudo, podem compartilhar funções de tatos e de mandos, a despeito de sua forma. “Eu estou com fome” pode ser um tato a condições internas, mas pode também ser um mando para obter comida.

Mentir pode ser um exemplo de comportamento verbal na forma de tato, mas com função de mando. No mentir, o comportamento na forma de tato está, não obstante, sob controle de consequências específicas, em razão de condições especiais de reforçamento positivo ou negativo. Skinner (1957, p. 153) dá o exemplo de uma criança que ao relatar ter perdido uma moeda recebe outra de um ouvinte. O evento se mostra tão reforçador a ponto de levar a criança a emitir a mesma resposta sob condições inadequadas. A primeira ocorrência da resposta “Eu perdi minha moeda!” foi um tato sob controle do fato de se ter perdido a moeda. A segunda, contudo, ficou sob o controle da consequência de ter recebido a moeda. É, portanto, um tato distorcido, com a mesma função do mando “Me dê uma moeda!”.

O presente estudo examinou este processo, na medida em que ele afeta o comporta-

mento da criança como falante. Pouco se conhece a respeito das práticas reforçadoras relacionadas ao relato da criança, que possam levá-la a mentir. Como no exemplo de Skinner, práticas inocentes de reforço podem levar a resultados indesejáveis. O presente estudo focalizou os efeitos do reforçamento do conteúdo das verbalizações das crianças, num contexto de grupo, sobre a acurácia do relatar. Se, por exemplo, crianças que vêem outras crianças sendo recompensadas pelo conteúdo da suas falas poderiam ficar especialmente propensas a produzir um conteúdo similar, independentemente de sua acurácia.

Como o presente estudo está interessado no repertório de auto-relato de crianças de uma maneira geral, nós modificamos o procedimento fazer-dizer dos estudos sobre treino de correspondência, que focavam os relatos das crianças em relação a uma atividade alvo a ser modificada. Nenhum comportamento alvo foi estabelecido para o presente estudo. As crianças relatavam sobre as atividades disponíveis durante o tempo de brincar. Uma linha de base foi estabelecida para refletir o repertório atual de auto-tatos da criança em relação a seu comportamento passado recente.

MÉTODO

Participantes e ambiente experimental

Oito crianças (4 meninos e 4 meninas, com 3 a 5 anos de idade) de uma pré-escola de uma igreja foram selecionadas com base na idade, sexo e consentimento das crianças e de seus pais. Duas salas na escola serviram como salas experimentais de brincar e de relatar. A sala de brincar possuía uma área equipada com um mostruário para os brinquedos (um armário de madeira com 6 portas de acrílico transparen-

te), uma mesa de criança, cadeira e banco, e uma cabine de observação equipada com espelho unidirecional e um mecanismo para o controle remoto das portas do mostruário de brinquedos. A sala para os relatos continha uma mesa e cadeiras utilizadas para entrevistar as crianças e uma outra mesa para dispor os reforçadores.

Material para brincar

Três conjuntos de brinquedos foram utilizados. Um dado conjunto continha um brinquedo de cada uma dentre seis categorias: pessoas, artes, jogos, brinquedos para manipular, estruturas e veículos (p.ex. caubóis e índios, giz de cera, quebra-cabeça, massa de modelar, blocos e trenzinho). Os conjuntos eram trocados entre sessões. Deste modo se repetia um mesmo conjunto a cada três sessões. Fotos coloridas (10 por 13 cm) dos brinquedos estavam disponíveis para serem utilizadas durante as sessões de relato. Antes da primeira sessão com cada conjunto de brinquedos, solicitava-se à criança que fizesse o emparelhamento das fotos com os brinquedos, assegurando-se de que ela podia fazer a relação entre ambos.

Procedimento

Sessões experimentais consistindo de um período de brinquedo e de um período de relato eram conduzidas diariamente, cinco vezes por semana, durante o turno das aulas. A criança era trazida para a sala de brinquedos e informada de que podia brincar com qualquer brinquedo, pelo tempo que quisesse, ou até que o experimentador dissesse que o tempo de brincar havia acabado. A criança era instruída a brincar com um brinquedo por vez, recolocando-o no mostruário antes de pegar um outro. As portas do mostruário eram travadas

remotamente caso a criança tentasse pegar um novo brinquedo antes de guardar o anterior. Neste caso a criança era lembrada, ao término da sessão, de guardar o brinquedo antes de retirar outro.

O período de brincar terminava ao final de 12 minutos ou quando a criança tivesse brincado com três brinquedos. Ao final dos 12 minutos, caso a criança estivesse com determinado brinquedo por menos de 5 minutos, permitia-se que se completassem 5 minutos com aquele brinquedo antes de terminar a sessão. Limitar a brincadeira ao máximo de três brinquedos por sessão favorecia o equilíbrio entre o número de possíveis relatos de ter brincado ou de não ter brincado com cada um dos seis brinquedos disponíveis em cada sessão.

Após o período de brincar a criança era levada para sala de relatar. Um segundo experimentador, que não sabia das escolhas da criança, dizia para a criança que gostaria de saber o que ela havia feito no período de brinquedo daquele dia. Ele sentava-se à mesa, do lado oposto da criança, mostrava a foto de cada brinquedo e perguntava se ela havia brincado com aquele brinquedo (p.ex. “Você brincou com os *caubóis* e os *índios*?”). Qualquer resposta clara era registrada, quer fosse uma frase completa ou apenas “sim” ou “não”.

As condições vigentes no período de brincar foram mantidas constantes durante todo o experimento. Cinco condições experimentais foram introduzidas seqüencialmente durante o período de relatar:

Linha de Base. Nas primeiras quatro a seis sessões o experimentador ouvia atentamente o relato das crianças mas não comentava sobre seu conteúdo. Após o relato, o experimentador agradecia a participação da criança e lhe dava uma ficha que poderia ser imediatamente

trocada por uma fruta desidratada, um biscoitinho ou um doce.

Reforçamento individual do relato de brincar. Nas seis sessões seguintes (a menos que a criança faltasse algum dia) o reforçamento era contingente ao relato de brincar. Cada relato de ter brincado produzia aprovação e uma ficha, enquanto os relatos negativos não tinham qualquer conseqüência. A criança trocava as fichas por guloseimas no final da sessão.

Reforçamento do relato de brincar em grupo. Nas quatro sessões seguintes, as contingências de reforçamento não foram modificadas, mas os relatos eram feitos em grupos constituídos de crianças do mesmo sexo. As crianças voltavam para a sala de aula após o período de brincar, e só retornavam à sala de relato quando todas as demais crianças do mesmo sexo houvessem terminado de brincar. As quatro crianças sentavam-se de um lado da mesa e eram entrevistadas individualmente da esquerda para a direita. Depois de terminadas as seis questões para uma criança o experimentador mudava para a criança seguinte. Como antes, ao final da sessão, as crianças trocavam as fichas por guloseimas.

Reforçamento de correspondência em grupo. Nas oito sessões seguintes o reforçamento foi contingente ao relato correspondente ao comportamento ocorrido durante o tempo de brincar. Cada relato correspondente com o brincar ou não brincar produzia aprovação e uma ficha, enquanto os relatos não correspondentes não tinham conseqüências. Esta condição foi a única em que o experimentador que entrevistava a criança sabia com quais brinquedos ela havia brincado. O experimentador que havia observado o brincar anotava o nome de cada criança que havia brincado com determinado brinquedo na verso da foto correspondente,

assim o entrevistador poderia saber se o relato da criança era acurado ou não. Exceto pela modificação na contingência de reforçamento, os demais arranjos experimentais foram os mesmos da fase anterior.

Reforçamento não-contingente. Uma sessão final foi semelhante à linha de base, com exceção do fato que cada criança recebia seis fichas, de modo não contingente, e as trocava por guloseimas antes da sessão de relato.

Medidas. Brincar foi definido como qualquer interação com um brinquedo durante a sessão, como tocar, olhar ativamente para, ou verbalizar a respeito do brinquedo. O experimentador registrava os brinquedos com os quais cada criança havia brincado durante a sessão. Os relatos das crianças a respeito do brincar eram computados como correspondentes ou não ao que havia sido previamente observado, tanto com relação aos relatos de brincar como em relação aos relatos de não brincar.

Fidedignidade

Um segundo observador registrou o comportamento de brincar em oito sessões e de relatar em três sessões ao longo do experimento. A fidedignidade foi calculada como o número de concordâncias dividido pelo número de concordâncias mais discordâncias. A fidedignidade encontrada foi de 100% tanto para o brincar como para o relatar.

RESULTADOS

Identificação das fotos

Antes do início da primeira sessão com cada conjunto de brinquedos, as crianças foram solicitadas a emparelhar as fotos com os brinquedos correspondentes. Todas elas fizeram o emparelhamento sem nenhum erro.

Dados de correspondência

As seis respostas de cada criança, durante cada período de relato, estão representadas na Figura 1 como colunas de seis quadrados. Quadrados cheios indicam os relatos de brincar e quadrados vazios os relatos de não brincar. Relatos correspondentes estão agrupados por sessão na metade superior da figura e relatos não correspondentes na metade inferior.

Linha de Base. Todas as crianças apresentaram um repertório preciso de relatar o comportamento passado. Seis das oito crianças evidenciaram correspondência completa entre o brincar e relatar; duas crianças

(Dave e Rachel) tiveram um ou dois relatos não correspondentes.

Reforçamento individual do relato de brincar. Houve considerável variabilidade entre as crianças nesta fase. Seis crianças fizeram um ou mais relatos de brincar não correspondentes. Cinco delas fizeram isso na primeira sessão. Entre estas cinco crianças, Dave e Linda (os dois mais velhos do grupo) maximizaram o reforçamento relatando sempre que brincaram com todos os brinquedos, independentemente do comportamento ocorrido de fato. As outras três crianças (Pam, Brien e Nicole) retomaram a correspondência dentro de uma a três

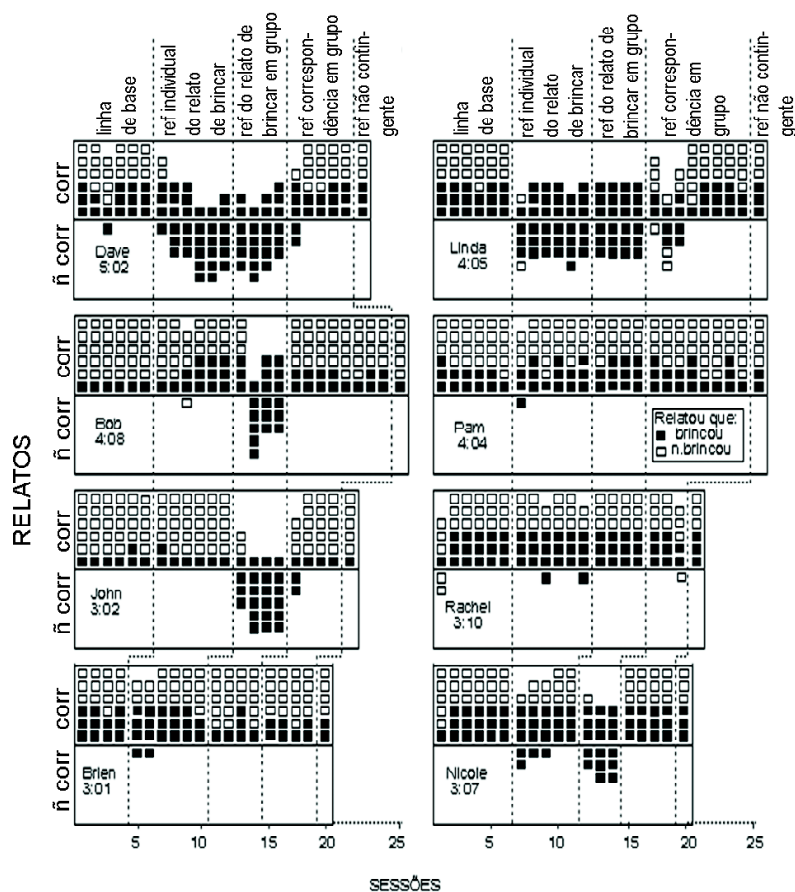


Figura 1. Relatos correspondentes e não correspondentes de ter ou não brincado durante as condições experimentais de cada participante. Quadrados cheios indicam relatos de ter brincado e quadrados vazios relatos de não ter brincado. Relatos correspondentes estão agrupados na metade superior de cada figura e relatos não correspondentes na metade inferior. As idades das crianças, indicadas em anos e meses, aparecem debaixo de seus respectivos nomes.

sessões. John e Bob não fizeram nenhum relato de brincar não correspondente. Estas foram as únicas crianças cujos relatos de brincar não tiveram nenhum contato com o fato de que relatar brincar era reforçado independentemente de sua correspondência com o comportamento relatado. Mesmo não apresentando relatos sem correspondência a taxa de reforçamento de Bob aumentou porque ele brincou com mais brinquedos por sessão, em relação à linha de base.

De maneira geral, a contingência aumentou os relatos de brincar. Dos 51 relatos sem correspondência, 49 foram relatos de brincar. Mesmo descontando os relatos de Dave e Linda (que sistematicamente relatavam terem brincado a despeito do comportamento de fato), nove dos 10 relatos sem correspondência restantes foram relatos de brincar.

Reforçamento do relato de brincar em grupo. Nesta fase, foi mantido o reforçamento diferencial para os relatos de brincar. Entretanto, os relatos agora eram realizados em um contexto de grupo para permitir que cada criança observasse o relato das demais e suas consequências. Dave e Linda continuaram a relatar ter brincado 100% das vezes ao longo da fase. Na segunda sessão, três outras crianças (Bob, John e Nicole) também relataram ter brincado 100% das vezes e continuaram a fazer o mesmo nas demais sessões. Apenas 3 crianças (Briem, Pam e Rachel) mantiveram correspondência. Esta situação também ocasionou interações verbais entre as crianças e duas instâncias de instruções verbais a respeito das contingências.

Reforçamento de correspondência em grupo. Nesta condição, o reforçamento foi contingente aos relatos de brincar ou não brincar que correspondiam ao comportamento previamente observado. Para aumentar o contato vicariante

do relatar com a nova contingência, o experimentador começou a primeira sessão da fase obtendo primeiro relatos das crianças que haviam mantido correspondência na fase anterior (Brien para o grupo de meninos; Pam e Rachel para o grupo de meninas). Essas 3 crianças mantiveram a correspondência ao longo da fase. No grupo de meninos, os relatos de Bob ocorreram em seguida aos de Brien e ambos reverteram para correspondência na primeira sessão. Relatos de Dave e de John mudaram para correspondência na segunda sessão, depois de dois relatos de não correspondência não reforçados na sessão anterior. No grupo das meninas, a mesma reversão discreta para correspondência na primeira sessão ocorreu nos relatos de Nicole. Os relatos de Linda só voltaram a correspondência após três sessões e sete respostas não correspondentes sem reforço.

DISCUSSÃO

O presente estudo abordou a questão da correspondência no auto-relato de crianças e algumas condições que contribuem para sua distorção. Para evitar variabilidade na correspondência em função de diferenças no vocabulário ou no tamanho do repertório de tatear em crianças de idades tão diferentes quanto 3 a 5 anos, usamos fotos dos brinquedos durante os períodos de relato. Desta maneira, uma criança poderia tatear seu comportamento passado em relação a um determinado brinquedo mesmo quando ela não soubesse nomeá-lo.

Os altos níveis de correspondência verificados durante a linha de base demonstram a acurácia do repertório de auto-tatear comportamentos passados recentes em crianças de 3 a 5 anos de idade, sob as condições presentes. Este nível de precisão parece ser comum, uma

vez que as crianças não foram triadas pela acurácia em relatar. O desenvolvimento de auto-relatos presumivelmente começa antes da idade de 3 anos. Em um estudo piloto, com um menino de 2 anos de idade, questões a respeito do seu comportamento de ter ou não brincado com determinado brinquedo, quase sempre ocasionavam tatos *vis-à-vis* ao próprio brinquedo (p.ex., quando perguntado se havia brincado com o trem, ele respondeu imitando o barulho do trem “Choo-choo trem! Woo-woo!”).

Quando a fase de reforçamento do relato de brincar teve início, a excitação inicial pode ter sido responsável por algumas das distorções observadas nos relatos, possivelmente por conta de efeitos eliciadores do reforço. É possível que algumas crianças tenham percebido, depois do fato, que fizeram relatos imprecisos, considerando que três delas voltaram a correspondência ao longo desta fase. Conforme o repertório de relatar se desenvolve, uma possível consequência natural para a precisão dos relatos é permitir que eventos passados possam afetar tanto o ouvinte como o próprio falante. A correspondência pode se constituir, neste sentido, em um reforçador natural ou automático para o relatar, podendo competir com outras consequências arrançadas.

A mudança de controle sobre o comportamento de relatar em 5 das 8 crianças ao longo das condições experimentais muito provavelmente envolveu tanto comportamento modelado pelas contingências quanto comportamento governado por regras (Skinner, 1969, 1988). O comportamento governado por regras envolve o controle por eventos antecedentes, sem ter sido modelado diretamente pela contingência relevante. Um evento antecedente controlador pode ser formulado por outra pessoa, como na instrução verbal, ou pode ser

auto-formulado verbalmente, ou pode ter ainda um *status* não verbal como quando o comportamento muda como função da observação de uma situação relevante sem formulação de regras. Por exemplo, Bob mudou de 100% de correspondência para 100% de respostas afirmativas de ter brincado na condição de reforçamento por relatar ter brincado. Esta reversão ocorreu após Dave haver dito a Bob, quando este terminou de relatar na sessão anterior, que ele tinha um “segredo importante” para lhe contar.

Uma segunda tentativa de instruir outra criança foi observada durante uma sessão de reforçamento em grupo pelo relato de ter brincado. Linda disse para Pam enquanto ela estava relatando: “Diga que você brincou! Diga que você brincou!” Pam, contudo, na sessão seguinte de brincar, disse ao experimentador que ela nunca tinha tempo para brincar com todos os brinquedos como Linda. Pam manteve o auto-tatear durante todo o experimento.

O controle dos relatos de brincar pelo reforçamento, independentemente do comportamento atual, encontra paralelos com os dados da literatura em treino de correspondência (p.ex. Israel e Brown, 1977; Karoly e Dirks, 1977; Risley e Hart, 1968). Entretanto, na condição de reforçamento individual por relatar ter brincado, apenas as duas crianças mais velhas ficaram sob controle do reforçamento por relatar ter brincado. Foi necessária a exposição à contingência em grupo para se obter tal efeito para a maioria das crianças. A possibilidade de cada criança de observar a relação entre comportamento e consequência em outra criança e as interações verbais entre elas muito possivelmente fortaleceu o controle exercido pelas contingências por adicionar controle de estímulos antecedentes à situação.

O trabalho empírico com comportamento governado por regras tem mostrado efeitos semelhantes de não correspondência entre comportamento verbal e não verbal quando estes estão sujeitos a diferentes contingências (p. ex. Catania, Matthews, e Shimoff, 1982; Hayes, Brownstein, Zettle, Rosenfarb, e Korn, 1986; Shimoff, Matthews e Catania, 1986; Verplank, 1962). Seria possível argumentar que o aumento nos relatos de brincar sem correspondência durante o reforçamento em grupo foi devido ao contexto de grupo em si ou ao aumento do intervalo entre o período de brincar e relatar, considerando que a sessão de relatar era atrasada até que todas as crianças que compunham o grupo terminassem de brincar. Esta possibilidade pode ser descartada por conta do controle exercido por duas contingências diferentes no contexto de grupo. O reforçamento de correspondência na condição de grupo mantinha o contexto de grupo e o intervalo longo entre brincar e relatar. Contudo, a correspondência ressurgiu prontamente. Também poderia ser argumentado que a não correspondência resultou de uma interferência pró-ativa. Por que as crianças podem ter brincado cumulativamente com mais brinquedos diferentes ao longo das sessões, os auto-relatos podem ter sido progressivamente controlados pelos relatos anteriores feitos em relação aos outros brinquedos nas outras sessões. Isto pode ser descartado por conta do ressurgimento de correspondência nas duas condições seguintes, considerando que a interferência pró-ativa nestas condições teria sido ainda maior.

O principal efeito das contingências experimentais pode ser compreendido como mudanças na natureza das variáveis controladoras do relatar em cinco das oito crianças estudadas. Na linha de base, relatar esta-

va primariamente sob controle do comportamento passado da criança, demonstrando a confiabilidade do repertório de auto-tateio de eventos passados recentes. Sob reforçamento dos relatos de brincar, especialmente na situação de grupo, relatar foi controlado principalmente pelas conseqüências de relatar ter brincado. Apesar de se manter na forma de tatos, as respostas das crianças tinham essencialmente função de mandos. Durante o reforçamento de correspondência é mais provável que o relatar contivesse tanto as funções de tato quanto de mando. Ou seja, embora o relatar estivesse novamente relacionado ao comportamento passado da criança como auto-tatos, eles poderiam estar nesta forma em parte por ganhar fichas. Na medida em que o relatar nesta condição fosse devido às fichas *per se* os relatos seriam mandos. Finalmente, sob a condição de reforçamento não contingente, o relatar ocorreu inteiramente sob controle do comportamento passado, recuperando sua função inicial de auto-tateio.

A questão do dizer a verdade ou mentir, em um sentido genérico, envolve o controle adicional de contingências éticas. Por exemplo, às vezes dizer a verdade leva a conseqüências aversivas. Explicar porque se diz a verdade em tais circunstâncias implica, possivelmente, em variáveis controladoras adicionais como de injunções do tipo “dizer a verdade independente de qualquer conseqüência”. Portanto, dizer a verdade pode ser um comportamento mais complexo do que simplesmente produzir um relato acurado em uma dada instância. Da mesma forma, mentir é um comportamento mais complexo do que o responder impreciso ou pobremente controlado. No mentir, o controle pelo reforçamento imediato (positivo ou negativo) prevalece sobre um repertório de tatear já bem estabelecido.

Dizer a verdade ou mentir envolvem, ambos, comportamentos modelados por contingências e governados por regras. Por exemplo, inicialmente uma pessoa pode não mentir devido a regras de familiares ou sociais. O relato verdadeiro pode ganhar controle adicional, contudo, quando a pessoa se vê exposta a contingências nas quais mentir acarreta a ruptura de interações sociais e perda de credibilidade (Skinner, 1969).

A diferença entre tatear e mandar fornece um início para uma abordagem comportamental da mentira. Em contraste, as abordagens clássicas do desenvolvimento moral frequentemente concebem a mentira na criança como virtualmente não-aprendida. Por exemplo, Piaget observa que "... a mentira é uma tendência natural, tão espontânea e universal que podemos tomá-la como parte essencial do pensamento egocêntrico da criança" (Piaget, 1932/1965, p. 139). A propósito, o leitor com orientação comportamental poderia surpreender-se ao notar o quanto Piaget (1935/1965) se refere a conseqüências sociais na modelagem de respostas nas crianças, como quando algumas crianças pequenas em seu estudo definiram mentir como "palavras feias", sem dúvida porque tanto palavras feias quanto mentiras podem ter tido conseqüências parentais similares.

Os estudos sobre treino de correspondência têm focalizado questões importantes sobre o auto-controle e implicações sobre mudanças comportamentais que poderiam advir da correspondência no auto-relato. O presente estudo sugere que uma análise comportamental da correspondência no auto-relato é conceitualmente fortalecida pela diferenciação feita por Skinner entre os operantes verbais de tatos e mandos, assim como por sua análise do

comportamento governado por regras e modelado por contingências.

REFERÊNCIAS

- Catania, A. C., Mathews, B. A., & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human behavior: Interactions with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 38, 233-248.
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., Rosenfarb, I., & Korn, Z. (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 237-256.
- 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, 333-338.
- Karoly, P., & Dirks, M. J. (1977). Developing self-control in preschool children through correspondence training. *Behavior Therapy*, 8, 398-405.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (Trad.: M. Gabain). New York: Free Press.
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 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, 335-354.
- Shimoff, E., Mathews, B. A., & Catania, A. C. (1986). Human operant performance: Sensitivity and pseudosensitivity to contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 149-157.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Skinner, B. F. (1988). A fable. *Analysis of Verbal Behavior*, 6, 1-2.
- Verplank, W. S. (1962). Unaware of where's awareness: Some verbal operants – notates, monents, and notants. In C. W. Eriksen (Ed.), Behavior and awareness (pp. 130-158). Durham, NC: Duke University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (3rd ed., G. E. M. Anscombe, Trans.) New York: Macmillan.

NOTÍCIA

SEMINÁRIO SOBRE CONTINGÊNCIAS E ANÁLISE CULTURAL.

João Claudio Todorov e Maria E. Malott

A Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC, ABA-Brazil) e o Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (IBAC), com a colaboração da Universidade Católica de Goiás e da Association for Behavior Analysis International (ABA), promoveram um seminário fechado sobre *metacontingências e práticas culturais* em Campinas, São Paulo, de 22 a 27 de agosto do corrente ano. O modelo de seminário fechado, ou think tank, foi planejado como um fórum para a colaboração e intercâmbio entre pesquisadores com experiência considerável em análises culturais. O think tank foi desenvolvido como um grupo de estudos para discutir o tópico e tentar responder questões específicas. Os participantes selecionaram alguns de seus próprios trabalhos para contribuir com a discussão, e todos estudaram antecipadamente os materiais sugeridos pelos outros. Decidiu-se por uma lista de tópicos e três membros do grupo trabalharam como moderadores.

Participaram do seminário: Mark P. Alavosius, University of Nevada, Reno (USA); Maria Amália Andery, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brazil); Marc N. Branch, University of Florida (USA); Deisy das Graças de Souza, Universidade Federal de São Carlos (Brazil); Sigrid S. Glenn, University of North Texas (USA); Alexander (Sandy) Hobbs, University of Paisley, Scotland (UK); Ramona Houmanfar, University of Nevada, Reno (USA); M. Jackson Marr, Georgia Institute of Technology (USA); Maria E. Malott, Association for Behavior Analysis (USA); Mark A. Mattaini, University of Illinois, Chicago (USA); Jorge Mendes de Oliveira-Castro, Universidade de Brasília (Brazil); Ingunn Sandaker, Akershus University College (Norway); João Claudio Todorov, Universidade Católica de Goiás, Universidade de Brasília and IESB (Brazil); and Jerome D. Ulman, Ball State University, Illinois (USA). Ricardo Martone, Diogo Seco, and Thomas Woelz observaram as reuniões tomando nota e prepararam as atas.

A discussão abordou três questões principais: De que maneira a análise do comportamento poderia interagir efetivamente e eficazmente com as ciências sociais? (Facilitadora: Sigrid S. Glenn). Quais são os caminhos para que essas ações sejam efetuadas? (Facilitador: Marc N. Branch). Como trabalhos empíricos sobre mudança cultural podem ocorrer utilizando-se o conceito de metacontingência? (Facilitador: Mark A. Mattaini). Discussões sobre esses tópicos ocorreram durante cinco dias. Os produtos da reunião foram brevemente expostos em três sessões do XIV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, no dia 27 de agosto de 2005, e serão publicados em números especiais das revistas *Behavior and Social Issues* (inglês) e *Revista Brasileira de Análise do Comportamento* (português).

Os participantes manifestam sua gratidão pelo apoio a Hélio Guilhardi, Presidente da ABPMC, Universidade Católica de Goiás, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Fundação Universitária de Brasília (FUBRA), Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC) e ao CNPq (Brasil).