

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

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

**A RELAÇÃO ENTRE O COMPORTAMENTO VERBAL E O NÃO VERBAL
DE CRIANÇAS NA ES**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

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

**A RELAÇÃO ENTRE O COMPORTAMENTO VERBAL E O NÃO VERBAL
DE CRIANÇAS NA ESCOLHA DO LANCHE**

Maria Elisa Midlej Pereira de Mello

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

PUC-SP

São Paulo - 2007

BANCA EXAMINADORA

DATA: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Maria Martha Costa Hübner – USP

Prof^a. Dr^a. Maria Amália Pie Abib Andery – PUC-SP

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Mazzilli Pereira (orientadora) – PUC-SP

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos,
a reprodução total ou parcial desta dissertação por
processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.**

Assinatura: _____

Local e Data: _____

AGRADECIMENTOS

À meu pai, João Arthur, que não só financiou minha pesquisa, como também esteve presente em cada momento dessa jornada, sempre incentivando, apoiando, “brigando” pelos prazos. Agradeço por toda atenção e amor que sempre nos dedicou. Sem você pai, eu não teria “caminhado” tão “longe”.

À minha mãe, Maria das Graças, pela admiração constante, pelos conselhos, por estar “perto”, mesmo tão longe geograficamente. Agradeço por suportar minhas lamurias de saudades de casa, por todo apoio nos momentos em que mais precisei.

À minha avó, Detinha, “minha lindinha”. Só tenho a dizer: “obrigada por me amar incondicionalmente”. Seja nessa vida, seja onde for jamais esquecerei das nossas longas conversas, da nossa cumplicidade, de sua ternura e do exemplo de vida que você nos passou e nos passa até hoje!

Ao meu tio, Geraldo, que se foi ainda na metade desse percurso, mas que sempre demonstrou publicamente o orgulho e afeto que tinha por mim. Apesar de não estar aqui para presenciar essa vitória, sei que, de alguma forma, consigo vê-lo sorrir.

À minha tia June, pela atenção e carinho que sempre me deu desde que me mudei para São Paulo. Tia, você sabe que é muito mais do que “tia” para mim, é a segunda mãe que eu escolhi ter, e eu sei que sou filha “por opção”. Obrigada pelos momentos bons que sempre me proporcionou. Você é muito especial na minha vida.

A Carlos Ruesta, essencial na finalização deste trabalho. Uma das pessoas que mais me incentivou a fazer o melhor por mim. Agradeço pela paciência e por todo apoio. Te amo e confio muito em você.

A Verussi Amorim, “minha observadora”, agradeço infinitamente por todo apoio, paciência e carinho; não só comigo, mas também com todos os participantes da pesquisa. Nesses quase quatro meses de coleta diária, sem você realmente seria impossível a realização deste trabalho. Jamais esquecerei do que fez por mim.

Às minhas “segundas observadoras” Leide Sena e Jú Montouro. Leide, não tenho palavras para agradecer o que você fez por mim; obrigada pela sua amizade e compreensão nos momentos mais difíceis.

À Evelyn Barrelin, agradeço pela paciência em ler os textos do mestrado comigo. Não esqueço de seu esforço em se manter acordada durante a madrugada, quando eu precisava finalizar algum trabalho.

À todos os professores e funcionários da EMEI em Campinas. Agradeço à Julia por confiar em mim e por todo apoio em tudo que precisei para a realização da coleta. Aos funcionários da cantina, Solange e Fátima, pela paciência, atenção e carinho que tiveram comigo e com meus observadores. Às professoras Cássia e Magali, obrigada por me “aturarem” diariamente durante os meses de coleta.

Aos meus pequeninos participantes. Agradeço os sorrisos, os abraços e todo carinho que me deram em todos os dias da coleta. Nunca esquecerei tudo que me ensinaram.

À Dinalva, pelo carinho e amizade nos momentos de dúvida, indecisão. Seu incentivo foi fundamental para que eu conseguisse chegar até “aqui”. Você é muito especial!

À Conceição, à Neusa e ao Mauricio, obrigada pela ajuda e carinho.

Aos amigos que fiz durante o mestrado: Adriana, Ghoeber, Ana Paula Basqueira, Denise, Ângela, André e Leila. Jamais esquecerei das nossas conversas, risadas. Foi muito bom tê-los por perto!

Aos professores do programa, por todo apoio, atenção e carinho.

À Sidnei de Lira, minha sempre professora, confidente e ídola. Nunca conheci uma terapeuta mais competente do que você. Obrigada por acreditar que eu sempre podia ir mais além do que eu supunha. Você é uma das responsáveis por esta conquista.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Maria Eliza Mazzili, pela paciência comigo, pelo carinho e, principalmente, por ter acreditado nas minhas idéias. Obrigada por todo suporte, por participar e vibrar com cada conquista. Tive muita sorte em tê-la como orientadora. Obrigada por tudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
MÉTODO	20
Participantes e Ambiente:	20
Definição de comportamento alvo	21
Material	22
Procedimento	23
Procedimento Geral	23
Condições Experimentais	23
Delineamento	28
RESULTADOS	29
Fidedignidade	29
Considerações iniciais acerca dos resultados apresentados	29
Resultados relativos aos participantes individuais	30
Resultados Gerais dos Grupos	41
Síntese dos Resultados	43
DISCUSSÃO	45
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação esquemática da disposição das salas	21
Figura 2: Dados relativos aos participantes do Grupo 1	31
Figura 3: Dados relativos aos participantes do Grupo 2	35
Figura 4: Dados relativos aos participantes do Grupo 3	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cardápio dos alimentos utilizados para cada sessão	22
Tabela 2: Síntese do procedimento em cada fase	27
Tabela 3: Seqüência de fases do procedimento	28

Título: A relação entre o comportamento verbal e o não verbal de crianças na escolha do lanche

Autora: Maria Elisa Midlej Pereira de Mello

Orientadora: Maria Eliza Mazzilli Pereira

Linha de Pesquisa: Processos Básicos da Análise do Comportamento

RESUMO

Diversos estudos vêm analisando tratamentos que interferem na ocorrência de correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal. Apesar disso, o papel da verbalização para a emissão do comportamento não verbal correspondente, nos estudos sobre correspondência entre o dizer e o fazer, ainda não foi esclarecido. O presente trabalho teve o objetivo de combinar alguns tratamentos já utilizados por alguns dos estudos, com o intuito de verificar qual seria o papel da verbalização no controle do comportamento não verbal, utilizando um comportamento alvo diferente do que tem sido utilizado na maior parte dos estudos, e introduzindo algumas modificações no procedimento e no delineamento experimental. O comportamento alvo foi a escolha de alimentos considerados saudáveis para o lanche. Participaram do estudo 23 crianças entre 5 e 6 anos, com desenvolvimento normal, que estudavam numa mesma classe de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). As condições experimentais introduzidas foram: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da obediência (verbalização do experimentador), reforçamento da correspondência, reforçamento do fazer e reforçamento da verbalização 2. As crianças foram divididas em 3 grupos, com 8, 5 e 7 participantes. A seqüência de apresentação dos tratamentos variou entre os grupos. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos de um mesmo grupo. Os resultados apontam que durante a fase de linha de base é baixa a freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis”, mas é alta a freqüência de correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal. Durante a fase de reforçamento da verbalização, é baixa a freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis” e baixa a freqüência de correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal. Na fase de reforçamento do fazer, é baixa a freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis” apenas quando essa fase precede as de reforçamento da correspondência e reforçamento da obediência. Nas fases de reforçamento da obediência e reforçamento da correspondência, a freqüência de escolhas por alimentos “mais saudáveis” aumenta para os três grupos. Na fase de reforçamento da verbalização 2, a freqüência de escolha por alimentos “mais saudáveis” foi maior do que na fase de reforçamento da verbalização, sendo, portanto, mais alta a freqüência de correspondência. O presente estudo sugere que a verbalização tem um papel importante na produção da resposta alvo, porém pode ser proveniente tanto do participante quanto do experimentador.

Palavras-chave: correspondência comportamento verbal - não verbal; comportamento verbal; relação dizer-fazer; análise do comportamento

Title: The relation between the verbal and non verbal behavior of children in the choice of the snack

Author: Maria Elisa Midlej Pereira de Mello

Adviser: Maria Eliza Mazzilli Pereira

ABSTRACT

Many studies have been analyzing treatments that intervene with the occurrence of correspondence between verbal and non verbal behavior. Nevertheless, the role of verbalization for the emission of the correspondent non verbal behavior, in the studies about correspondence between saying and doing, is not clear yet. The present work had the purpose to combine some treatments already used by some of the studies, with the intention to verify which would be the role of verbalization in the control of non verbal behavior, using a different target behavior than those that have been used in the most part of the studies, and introducing some modifications in the procedure and in the experimental design. The target behavior was the choice of food, considered healthful for the snack. 23 children between 5 and 6 years, with normal development, that studied in the same classroom of a Council School for children, participated of the study. The experimental conditions were: baseline, reinforcement of verbalization, reinforcement of compliance (experimenter's verbalization), reinforcement of correspondence, reinforcement of doing and reinforcement of verbalization 2. The children were divided in 3 groups, with 8, 5 and 7 participants. The sequence of presentation of the treatments varied between the groups. A of multiple baseline design between participants of the same group was used. The results pointed that during of baseline the frequency of choice of "more healthful" snacks is low, but the frequency of correspondence between verbal and non verbal behavior is high. During the phase of reinforcement of verbalization, the frequency of choice of "more healthful" snacks is low, and so is the frequency of correspondence between verbal and non verbal behavior. In the phase of reinforcement of doing, the frequency of choice of "more healthful" snacks is low only when this phase precedes the reinforcement of correspondence and the reinforcement of compliance. In the phases of reinforcement of compliance and reinforcement of correspondence, the frequency of choice of "more healthful" food increases for the three groups. In the phase of reinforcement of verbalization 2, the frequency of choice of "more healthful" food was higher than in the phase of reinforcement of verbalization, being, therefore, higher the correspondence frequency. The present study suggests that verbalization has an important role to provide the target response; however it can proceed from the participant as well from the experimenter.

Key words: verbal behavior; correspondence between verbal and non verbal behavior; relation between saying and doing; behavior analysis

Skinner (1957) define o tato como “um operante verbal no qual uma resposta de determinada forma é evocada (ou pelo menos fortalecida) por um objeto ou evento particular, ou por uma propriedade de um objeto ou de um evento” (p.82), e que produz como consequência reforço condicionado generalizado. Skinner afirma ainda que “o comportamento verbal sob controle de tais estímulos é tão importante que freqüentemente é o único com o qual se lida no estudo da linguagem e em teorias de significação” (p.107). O tato atua em benefício do ouvinte, expandindo seu contato com o meio, daí vem a sua importância para a comunidade verbal. Posto que, de acordo com Skinner, todo comportamento verbal é controlado por uma estimulação anterior proveniente de um auditório, seria esse auditório o responsável por reforçar as respostas verbais diferencialmente, o que dependerá da forma da resposta, da ocasião ou de ambas.

Quando o assunto é tato, logo devemos a

De Rose (2001) define o relato verbal como um operante verbal que se inclui na categoria denominada *tato* por Skinner (1978). O relato verbal tem sido visto como uma das fontes de dados mais utilizadas na Psicologia, constituindo a base de entrevistas clínicas, levantamentos, avaliações padronizadas, entrevistas pós-experimentais, entre outros. Esses relatos podem estar sujeitos a distorções e limitações, visto que o sujeito que relata pode estar sob controle de outros estímulos além daquele (ou que não aquele) que deveria controlar o relato. Quando os estímulos discriminativos para o relato são comportamentos do próprio indivíduo ou variáveis de que o comportamento é função, um relato fidedigno depende de uma adequada auto-observação e de que o sujeito fique sob controle dos estímulos gerados por essa auto-observação no momento do relato.

A Análise do Comportamento propõe o estudo dos comportamentos de interesse com base na sua observação direta e na manipulação de variáveis experimentais. No entanto, não se pode ter acesso a certos comportamentos e a determinadas variáveis, como, por exemplo: comportamentos ocorridos no passado; comportamentos pouco acessíveis à observação; situações ou condições de estímulo nas quais um comportamento foi emitido ou é tipicamente emitido; comportamentos encobertos (pensamentos, imagens); sensações, sentimentos, estados emocionais.

Devido à importância do relato verbal, à frequência de seu uso e às limitações a que está sujeito, esse comportamento tem atraído a atenção de inúmeros estudiosos.

De Rose (2001) sugere algumas linhas de pesquisa no que se refere ao relato verbal: investigação das variáveis que interferem no controle exercido pelo estímulo discriminativo sobre o relato verbal; investigação dos efeitos do relato sobre o comportamento-alvo, ou seja, o comportamento que é relatado, quando o estímulo discriminativo para o relato é um comportamento da própria pessoa que relata; investigação dos efeitos de procedimentos de reforço ou modelagem sobre o relato e sobre os comportamentos aos quais o relato se refere.

De acordo com Pergher (2002), quando o que se diz está de acordo com o que se faz, fala-se que o relato verbal está sob controle dos estímulos antecedentes e que o comportamento verbal (falar) “corresponde” ao comportamento não verbal (ação, fazer). Quando o comportamento verbal não está de acordo com o comportamento não verbal, ou seja, o controle dos estímulos antecedentes sobre o relato está distorcido ou não existe, fala-se que o comportamento verbal “não corresponde” ao comportamento não verbal. Diversas variáveis podem interferir na “correspondência”, entre elas o tipo

de evento que deveria controlar o relato, as condições em que o relato ocorre, o reforço do relato.

Muitos estudos vêm provando que o procedimento conhecido como treino de correspondência tem alcançado sucesso para alterar a taxa de diversos comportamentos, sejam eles apropriados ou inapropriados.

O treino de correspondência envolve ensinar um indivíduo a exibir um comportamento que ele (sujeito) havia prometido emitir (no caso da correspondência dizer-fazer) ou a relatar um comportamento que ele já tivesse emitido (no caso da correspondência fazer-dizer), através do reforçamento da correspondência entre comportamento verbal e comportamento não verbal.

Em um artigo de revisão sobre treino de correspondência, Lloyd (2002) afirma que grande parte das pesquisas sobre correspondência, sobretudo as pesquisas iniciais, teve como participantes crianças, indivíduos com retardo mental, adolescentes e estudantes universitários. Os comportamentos alvos eram, entre outros, brincar, ficar sentado ou fazendo tarefas, manter boa postura, apresentar habilidades sociais ou fazer atividades acadêmicas. As conseqüências das respostas incluíam elogios, fichas, brinquedos, itens comestíveis, dinheiro, jogos, entre outros. E as condições experimentais eram tipicamente: linha de base (em que se media o fazer), reforçamento do dizer (independente da correspondência) e treino de correspondência (reforçamento contingente à correspondência entre o dizer e o fazer – seja prometer e fazer, seja fazer e relatar).

Um exemplo que utiliza esse delineamento básico (embora, neste caso, acrescido de uma fase) é o de Baer, Williams, Osnes e Stokes (1984), com o objetivo de examinar um programa de generalização e manutenção da correspondência, através do uso de reforçamento atrasado. Investigaram-se, nos três experimentos que compõem o estudo, os efeitos do reforçamento atrasado, tanto sobre a generalização da correspondência para comportamentos não treinados, quanto sobre a manutenção da correspondência com comportamentos previamente treinados.

Participaram dos três experimentos 4 crianças entre 4 e 5 anos de idade. As sessões foram conduzidas diariamente na sala de brincar da escola. Brincar com brinquedos utilizados pouco freqüentemente pelas crianças foi escolhido como comportamento alvo. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla.

Uma das etapas do procedimento consistiu em linha de base, na qual a professora chamava a criança individualmente e perguntava com o que ela brincaria

naquele dia. Qualquer que fosse a resposta, a professora dizia “ok”. A professora e observadores observavam as crianças durante o período de brincar. Numa outra etapa, reforçamento imediato da verbalização, a professora perguntava com o que a criança iria brincar e lhe dava a dica de com que brinquedo ela deveria dizer que brincaria. Se a criança dissesse que brincaria com o brinquedo indicado, ela era reforçada “socialmente”, ou seja, recebia elogios dos experimentadores, além de receber uma ficha que poderia ser trocada no final do dia por prêmios de pequeno valor. Numa terceira fase, de reforçamento atrasado da verbalização, o mesmo procedimento anterior foi utilizado, porém as crianças recebiam apenas reforçamento social, não lhes eram dadas fichas para as respostas corretas; as fichas só eram dadas às crianças após o período de brincar, mesmo que a criança não tivesse brincado com o brinquedo alvo. Numa quarta fase, de reforçamento da correspondência, também foi utilizado o mesmo procedimento da fase anterior, porém a criança só receberia a ficha se realmente tivesse brincado com o brinquedo alvo.

Os resultados apresentados no experimento mostraram que durante a fase de reforçamento de correspondência, o número de comportamentos alvo aumentou; na fase de reforçamento atrasado da verbalização, ocorreu a manutenção da correspondência em relação a respostas previamente treinadas e também a generalização da correspondência para respostas não treinadas. A fase de reforçamento imediato da verbalização não resultou em aumento significativo do comportamento não verbal.

Lloyd (2002) destaca o fato de que os estudos anteriores a 1989 não mediam a correspondência durante a linha de base, apenas observavam o comportamento dos sujeitos, para que pudessem estabelecer quais seriam os comportamentos alvos. Esse autor aponta o estudo de Ribeiro (1989) como um marco nos estudos sobre correspondência, pois mediu a ocorrência natural de correspondência entre fazer e relatar, durante todas as condições.

O estudo de Ribeiro (1989) teve como objetivo analisar os efeitos do reforçamento do conteúdo das verbalizações de crianças em situação de grupo sobre a acurácia de seus auto-relatos, sobre o seu comportamento de relatar com o que haviam brincado, quando todo o grupo de crianças estava presente. Os participantes foram 4 meninas e 4 meninos, com idade entre 3 e 5 anos. As sessões experimentais foram divididas em: período de brincar, em que a criança poderia escolher até 3 entre 6 brinquedos de um conjunto para brincar (com um brinquedo de cada vez); e período de relatar, no qual, após o período de brincar, as crianças eram levadas a uma sala, em que

relatavam a um segundo experimentador com o que haviam brincado. Para isso, eram utilizadas fotografias dos brinquedos de cada conjunto. O período de brincar manteve-se constante durante todo o estudo. O período de relatar variou segundo cinco condições experimentais.

Na fase de linha de base, nenhum comentário era feito, qualquer que fosse o conteúdo do relato. Depois que a criança tivesse relatado, o experimentador agradecia e lhe dava uma ficha, que poderia ser imediatamente trocada por uma guloseima. Durante a fase de reforçamento individual do relato de brincar, o reforço era dado contingentemente ao relato de brincar, independentemente de a criança ter ou não brincado com o referido item; cada relato de brincar era conseqüenciado com elogios e uma ficha trocável por guloseimas ao final da sessão. O relato de não brincar não era conseqüenciado. Na fase de reforçamento do relato de brincar em grupo, o procedimento era igual ao da fase anterior, porém o relato ocorria em grupo. Assim, as crianças foram divididas em 2 grupos, um apenas com meninas e o outro apenas com meninos. O experimentador perguntava a cada criança se ela havia brincado com cada um dos brinquedos. Foram utilizados os mesmos reforços. Uma outra fase foi a de reforçamento de correspondência em grupo. Nesta fase também foram utilizadas as mesmas condições da fase anterior, porém o reforçamento era contingente ao relato que correspondesse ao comportamento observado, bem como ao relato que correspondesse à não ocorrência do comportamento. Relatos não correspondentes não recebiam conseqüências. Uma última fase foi a de reforçamento não contingente ao relato. Esta fase era semelhante à de linha de base, porém a criança recebia fichas e podia trocá-las antes de relatar.

Os resultados obtidos por Ribeiro revelaram que durante a linha de base todas as crianças demonstraram um repertório confiável de relatar comportamento passado. Seis crianças apresentaram correspondência em todos os relatos; duas crianças apresentaram um ou dois relatos não correspondentes. Comparando-se com a linha de base, relatos correspondentes de brincar e não brincar diminuíram durante as condições de reforçamento do relato de brincar, sendo os relatos em grupo ou não. A correspondência aumentou durante a fase de reforçamento da correspondência em grupo e durante a fase de reforçamento não contingente.

Baer e Detrich (1990) realizaram uma replicação sistemática do experimento de Ribeiro (1989), analisando, numa seqüência dizer-fazer, a correspondência entre o relato de comportamento não verbal que iria ocorrer no futuro e a ocorrência (ou não)

desse comportamento. Participaram do estudo quatro crianças com aproximadamente quatro anos, que passavam por um período de relatar sobre com o que pretendiam brincar (o relato era feito com base em fotos de brinquedos disponíveis na sala de brincar), seguido pelo período de brincar.

Foram realizadas cinco fases. Na linha de base, as crianças eram levadas à sala de brincar e seus comportamentos diante dos brinquedos eram registrados pelos experimentadores. Na fase de verbalização - escolha livre, o experimentador perguntava com o que a criança ia brincar, a criança era então induzida a responder com uma sentença completa: “eu vou brincar com este brinquedo”; a resposta era registrada e a criança era conduzida à sala de brincar; nenhum procedimento pós - observação do brincar era conduzido. Na fase verbalização - escolha restrita, eram apresentadas figuras de três brinquedos diferentes, com os quais a criança havia brincado pouco, e a criança deveria escolher um deles; a resposta da criança era registrada e a criança era levada à sala de brincar, para observação; nenhum procedimento pós - observação do brincar era conduzido. Nessas três primeiras fases não havia qualquer tipo de reforçamento. A fase de reforçamento de correspondência - escolha restrita era igual à fase de verbalização com escolha restrita, porém era dito à criança que se ela brincasse apenas com o brinquedo escolhido, ela ganharia um prêmio. Na pós observação, a criança só recebia o prêmio se realmente brincasse apenas com o brinquedo escolhido. Na quinta fase, reforçamento de verbalização – escolha restrita, a criança poderia escolher um prêmio imediatamente depois de verbalizar que iria brincar com o brinquedo alvo, e em seguida era levada à sala de brincar para observação; não havia pós observação.

Os resultados obtidos pelos autores mostraram que as crianças apresentam altas taxas de correspondência sob duas condições: quando nenhuma contingência é imposta ao comportamento verbal ou não verbal e a escolha é livre; e quando o reforçamento é contingente à correspondência.

Com base nesses dois últimos estudos, Lloyd (2002) afirma que o reforçamento do dizer não era responsável pela correspondência e que, pelo contrário, diminuía qualquer correspondência que havia existido antes, na linha de base. Em nenhum dos dois estudos foi feito treino de correspondência, pois esta já estava presente no repertório das crianças.

Outra constatação de Lloyd foi que somente depois que os estudos de Ribeiro (1989) e Baer e Detrich (1990) mediram a linha de base da correspondência antes de introduzir reforçamento do relato é que se observaram os aparentes efeitos disruptivos

do reforçamento do relato sobre a correspondência observada na linha de base. De acordo com Lloyd, os experimentadores que introduzem a condição de reforçamento por dizer sem isolar seus efeitos, correm o risco de errar na interpretação dos seus resultados. Por fim, Lloyd aponta para o fato de que se durante a escolha restrita a correspondência decresce, então dizer poderia ter funcionado como um mando, com a fuga do experimentador e o acesso à área de brincar como reforçadores; isto porque durante a escolha livre (nenhuma contingência era imposta ao fazer ou dizer) a correspondência era alta, logo dizer poderia ter funcionado como um tato. A correspondência pode ter sido controlada por contingências diferentes durante diferentes condições experimentais.

Alguns estudos verificaram a função das respostas verbais no treinamento de correspondência. O objetivo principal de tais experimentos foi examinar o papel funcional do dizer durante o treino de correspondência. Isto porque estudos anteriores a estes, como o de Guevremont, Osnes e Stokes (1986) sugeriram que o treino de correspondência poderia desenvolver auto-regulação verbal, ou seja, as próprias respostas verbais do indivíduo poderiam controlar as suas respostas não verbais. No estudo de Guevremont, Osnes e Stokes (1986), utilizou-se o treino de correspondência variando-se o intervalo entre as verbalizações das crianças e seus subseqüentes comportamentos, bem como os ambientes em que os comportamentos eram observados. O intervalo de tempo entre as verbalizações e a oportunidade de engajar-se nos diversos comportamentos alvos foi sistematicamente aumentado em quatro ambientes da pré-escola. Foram também elaborados exercícios que deveriam ser feitos na casa dos sujeitos, com a supervisão dos pais, na tentativa de verificar o controle verbal generalizado na ausência de reforçadores para verbalização ou comportamentos relevantes.

Os sujeitos que participaram do estudo foram dois meninos e uma menina, todos com quatro anos, com déficits em comportamentos acadêmicos e sociais. Os comportamentos alvos abrangiam quatro áreas: social, movimentos motores finos e grosseiros e criatividade. As crianças eram observadas em quatro ambientes diariamente: “Grupo Grande I”, “Hora de brincar I”, “Hora de brincar II”, “Grupo Grande II”, sendo que antes de se iniciar o Grupo Grande I era perguntado a cada criança se ela iria se engajar em um comportamento alvo em um dos quatro *settings*. As conseqüências para a verbalização variaram segundo as condições do estudo. As intervenções foram introduzidas em um *setting* de cada vez por criança e prosseguiram

na seqüência, partindo do *setting* mais próximo da verbalização no tempo ao mais distante. O procedimento do experimento consistiu nas seguintes fases: linha de base (nenhuma pergunta ou verbalização era feita e nenhuma consequência era dada para os comportamentos alvos); reforçamento de verbalização (consequências eram contingentes a verbalizações de frases completas e corretas feitas antes das oportunidades de realizarem os comportamentos alvos; como consequência era dada a oportunidade de escolher entre vários reforçadores sociais, por exemplo, andar de cavalinho, cócegas); treinamento de correspondência (consequências eram contingentes à emissão dos comportamentos que a criança havia dito que faria; o reforço era o mesmo da fase anterior). O delineamento utilizado foi o de linha de base múltipla entre as diferentes atividades para cada sujeito.

Os comportamentos alvos de casa envolviam: várias letras, números, escrever nomes, cortar e pintar. Tais atividades deveriam ser entregues no dia seguinte e não havia reforço para as mesmas. . Foram feitas perguntas sobre o futuro cumprimento da tarefa de casa duas a quatro vezes por semana: no final da aula era perguntado individualmente a cada criança se ela iria fazer a tarefa de casa; porém nenhuma consequência era dada, nem para a verbalização nem para o cumprimento ou não da tarefa. Os pais das crianças foram orientados a não darem qualquer ajuda nos trabalhos de casa; apenas deveriam fornecer material para o cumprimento das atividades.

Os resultados obtidos por Guevremont et al (1986) revelaram que durante a linha de base e o reforçamento de verbalização, as crianças não apresentaram engajamento considerável nos comportamentos alvos. Com a introdução do treino de correspondência no “Grupo Grande I”, todas mostraram mudanças significativas. Depois deste treino, apenas o reforçamento da verbalização foi suficiente para controlar o desempenho dos comportamentos alvos nos outros ambientes. Estes dados mostraram o desenvolvimento do controle verbal generalizado entre comportamentos e em ambientes progressivamente mais remotos no tempo em relação à verbalização. Já no comportamento em casa, as crianças não se engajaram nas atividades, até que foi introduzido o treinamento nos ambientes “Hora de Brincar II” e “Grupo Grande II”. Segundo os autores, esse estudo documentou uma história de treino precedendo o controle verbal generalizado para ambientes espacial e temporalmente remotos. E porque o controle verbal generalizado da tarefa de casa ocorreu na ausência de contingências programadas, o estudo demonstra uma história de contingência que estabeleceu as afirmações das crianças como verbalizações antecedentes funcionais.

Segundo Deacon e Konarski (1987), em razão de tanto o comportamento verbal quanto o não verbal serem seguidos de reforçamento no treino de correspondência, pode-se prever um aumento em ambos os comportamentos baseado apenas nesse reforçamento, sem que seja necessário supor o desenvolvimento da auto-regulação verbal. Assim, esses autores realizaram um estudo em que compararam o resultado de um procedimento de reforçamento (apenas fazer) com o treino de correspondência (dizer-fazer).

Participaram do experimento 12 sujeitos diagnosticados com retardamento mental, com idade média de 28 anos. Os sujeitos foram aleatoriamente designados a um de dois grupos: de reforçamento ou de treino de correspondência. Cada grupo de tratamento continha 6 sujeitos. O experimento foi conduzido numa sala onde estava disposto numa mesa o aparato experimental, que disponibilizava aos participantes sete manipulandos diferentes, cada um dos quais com uma consequência auditiva ou visual diferente. Os experimentadores proviam as dicas necessárias para a verbalização do sujeito no que se referia a emissão de determinada resposta no aparato. Os participantes que verbalizassem exatamente o que o experimentador havia indicado recebiam reforço social ou monetário, de acordo com a fase em vigor.

O procedimento consistiu de cinco fases. Na linha de base, todos os participantes inicialmente recebiam dinheiro pelo tempo que despendiam naquele dia para o experimento (isso ocorreu em todas as fases); eram dadas as instruções, ou seja, era dito aos sujeitos que eles poderiam manipular qualquer um dos sete manipulandos disponíveis. As três respostas menos emitidas foram escolhidas como comportamentos alvos para as fases seguintes. Na fase de Controle Verbal I, os sujeitos eram instruídos a verbalizar que iriam emitir determinadas respostas (uma das três selecionadas como comportamento alvo em cada tentativa); se o sujeito emitisse a verbalização indicada, recebia 10 centavos e logo era instruído a sentar-se em frente ao aparelho. Já na fase de tratamento, os participantes do grupo que recebia treino de correspondência não ganhavam reforço monetário por verbalizarem o comportamento alvo; o reforçamento era contingente à correspondência entre a verbalização do sujeito e sua atuação em relação ao comportamento alvo em questão; sua verbalização do comportamento alvo resultava apenas em elogio verbal. Os participantes do grupo de reforçamento recebiam a informação de que poderiam ganhar mais dinheiro, porém não eram instruídos sobre como nem eram instados a verbalizar sobre o manipulando que utilizariam; eram apenas instados a trabalhar no painel de respostas e lhes era dado o reforço contingente à

emissão do comportamento alvo (para cada sujeito foi selecionado um único comportamento alvo); se não realizassem tal comportamento, não recebiam dinheiro extra. Depois dessa fase, era iniciada a fase Controle Verbal 2, que era idêntica ao Controle Verbal 1. A última fase era o “Follow-up”, que ocorria dois meses depois do final da fase de Controle Verbal 2, para os participantes que demonstraram evidências de correspondência generalizada naquela fase, sendo que os procedimentos nessa fase foram iguais aos das fases anteriores de controle verbal.

Os resultados encontrados por Deacon & Konarski (1987) mostraram que em nenhum dos grupos houve aumento significativo das respostas entre a linha de base e o controle verbal 1; na fase de tratamento houve aumento dos comportamentos alvos para os dois grupos, sendo que o grupo de correspondência apresentou aumento um pouco maior do que o grupo de reforçamento. Durante o controle verbal 2 e o “follow-up”, os dois grupos apresentaram altas taxas de comportamento alvo, demonstrando também generalização para outros comportamentos. Os autores afirmam que os resultados desse estudo sugerem que o treino de correspondência pode não necessariamente estabelecer regulação verbal e que os resultados do treino podem ser melhor compreendidos em termos de comportamento governado por regra, em que quando uma descrição verbal de contingências de reforçamento numa determinada situação é dada ou a própria pessoa desenvolve a descrição, e é reforçada por seguir aquela regra. Um exemplo de regra seria: “para eu ganhar, eu preciso dizer e fazer” (auto-regra). O procedimento de treino de correspondência parece desenvolver uma regra e fornecer um reforçamento por segui-la.

Baer, Detrich & Weninger (1988) realizaram uma replicação sistemática do estudo de Deacon e Konarski (1987) sobre treino de correspondência, com a inclusão de condições experimentais adicionais, com o objetivo de examinar a contribuição funcional da verbalização da criança e de dica do experimentador para a ocorrência do comportamento alvo. Além disso, o estudo faz uma análise mais detalhada das dicas antecedentes, com delineamento de sujeito único (linha de base múltipla para diferentes comportamentos alvos) num *setting* natural. O estudo foi dividido em dois experimentos. No primeiro, 3 crianças de pré-escola, com desenvolvimento normal, com 4 anos de idade, foram os participantes. As sessões eram conduzidas diariamente no período de brincar, na sala de aula das crianças. Foram escolhidos como alvos brinquedos com que as crianças menos brincavam: boneca; blocos; conjunto de cozinha; livro; lápis. O estudo contou com períodos de pré-observação, observação e pós-

observação. Durante a pré-observação, o experimentador levava a criança individualmente para uma sala vazia e, ou lhe dizia ou lhe perguntava com o que ela iria brincar; a consequência para a resposta da criança variou segundo a condição experimental. Depois a criança era levada novamente à sala de aula. A observação durava 15 minutos, sem nenhuma intervenção. Já na pós-observação, dependendo da condição experimental em vigor, consequências para os comportamentos alvos foram dadas imediatamente após o período de observação. Inicialmente, as consequências que tinham como objetivo funcionar como um reforçador eram “sacos surpresa” ou “sacos da felicidade”, que continham tiras de papel com várias consequências sociais escritas (por ex: abraços, cócegas), que a criança, em seguida, recebia do experimentador; depois de algum tempo, estes reforçadores perderam seu valor e foram implementados “adesivos” como reforço.

O estudo incluiu diferentes condições experimentais. Na linha de base, durante a pré-observação, o experimentador permitia que a criança escolhesse uma recompensa. Depois o experimentador perguntava à criança com o que ela iria brincar no período de brincar; para qualquer resposta da criança o experimentador respondia “ok”. A segunda fase era o reforçamento de verbalização, na qual as crianças eram questionadas a respeito de com que iriam brincar no período de brincar; os experimentadores avisavam à criança que se ela dissesse que brincaria com o brinquedo alvo daquele dia, ela receberia um prêmio; se a criança respondesse da forma esperada, recebia imediatamente uma consequência positiva. Não era feita pós – observação. A próxima condição aplicada foi o reforçamento de fazer (verbalização do experimentador). No período de pré-observação, era dito para a criança com qual brinquedo ela deveria brincar naquele dia para que recebesse o prêmio. Depois do período de observação, o experimentador verificava as anotações dos observadores, chamava individualmente a criança, e ou lhe dizia que ela havia brincado com o brinquedo alvo e que por isso receberia um prêmio ou, caso a criança não tivesse brincado com o brinquedo alvo, que não receberia o prêmio, pois não havia brincado com o brinquedo alvo. A fase seguinte deste experimento I foi o reforçamento de correspondência. Nesta fase, durante o período de pré-observação, cada criança era questionada a respeito de com que brincaria no período de brincar, e, se necessário, lhe era dada dica para assegurar que verbalizasse que brincaria com o brinquedo alvo. Após o período de observação, o experimentador verificava as anotações dos observadores, chamava as crianças individualmente e consequenciava positiva ou negativamente os comportamentos, dependendo da

ocorrência ou não de correspondência. A última fase foi a linha de base II, em que nenhuma verbalização era solicitada e nenhuma consequência era liberada.

Os resultados encontrados mostraram que todos os sujeitos apresentaram baixas taxas de brincar com o brinquedo alvo durante a linha de base. A condição de reforçamento de verbalização resultou em pouca ou nenhuma mudança em relação à linha de base. Tanto o reforçamento de fazer quanto o reforçamento de correspondência resultaram em aumento dos níveis de brincar com o brinquedo alvo.

No experimento II, os sujeitos foram 3 crianças com 4 anos, na mesma instituição do experimento I. Os brinquedos alvos escolhidos foram: blocos, lápis, livros; quebra-cabeça. Foram usadas todas as condições experimentais citadas no experimento I, porém foi adicionada uma condição: reforçamento de fazer (sem verbalização prévia). Nesta fase, não houve período de pré-observação; o experimentador não interagia com a criança em nenhum momento antes da observação; depois do período de observação, o experimentador checava as anotações dos observadores e chamava as crianças individualmente e as conseqüenciava positivamente ou não, de acordo com seu comportamento de ter ou não brincado com o brinquedo alvo. Se a criança houvesse brincado com o brinquedo alvo poderia escolher um prêmio na “caixa do tesouro”. As fases de reforçamento de fazer (sem verbalização antecedente), de reforçamento de fazer (com verbalização do experimentador) e de reforçamento de correspondência foram alternadas em diferentes dias.

Todos os sujeitos apresentaram baixas taxas de comportamento de brincar com os brinquedos alvos durante a linha de base. O reforçamento de verbalização resultou em pouca ou nenhuma mudança em relação à linha de base. Já o reforçamento de fazer (sem verbalização prévia) foi menos efetivo do que as outras duas condições experimentais: o reforçamento de fazer (com verbalização do experimentador) e o reforçamento de correspondência foram mais efetivos para controlar a resposta de brincar com os brinquedos alvos.

Segundo os autores, os dados obtidos não permitem concluir sobre a ocorrência ou não de auto-regulação no treino de correspondência. É possível que dois tipos de regulação ocorram: no treino de correspondência pode ocorrer auto-regulação, enquanto durante o reforçamento de fazer (com verbalização do experimentador), o responder pode ser controlado pelas dicas antecedentes e pelo reforçamento subsequente fornecido pelo experimentador.

Com o intuito de fazer uma comparação entre a eficácia do procedimento do treino de correspondência e do reforço por obediência à verbalização do experimentador, Weninger & Baer (1990) realizaram um experimento no qual participaram 4 crianças de 5 anos de idade, com desenvolvimento normal, as quais estavam no jardim de infância. O ambiente utilizado durante os procedimentos de verbalização, instrução e reforçamento foi uma sala ao lado da sala de aula. Uma vez por dia era dada a oportunidade para a criança se engajar na atividade alvo, que era realizada na sala de aula da criança. O comportamento alvo era o preenchimento de folhas de trabalho, nas quais a criança deveria circular letras ou números que se emparelhassem com uma letra ou número modelo, entre as muitas letras ou números apresentados na folha. Foi utilizado um delineamento combinando múltiplos elementos (reforçamento de obediência e reforçamento de correspondência) e linha de base múltipla (letras e números). Os elementos eram alternados randomicamente.

Foram realizadas sessões pré-trabalho, sessões de trabalho e sessão pós-trabalho. Na sessão pré-trabalho, no início da manhã, perguntava-se à criança o que ela faria naquela tarde após o período de soneca ou dizia-se a ela o que deveria fazer, dependendo da condição experimental. Na sessão de trabalho, após acordar, no início da tarde, as crianças tinham 15 minutos em que poderiam completar as folhas de trabalho (os professores não forneciam dicas para a realização das folhas de trabalho). Na sessão pós-trabalho, após os 15 minutos, o experimentador avaliava cada folha de trabalho e levava a criança à sala ao lado da sala de aula para a consequência.

Durante a linha de base, o experimentador, no início da manhã, dizia a cada participante que ele poderia escolher um prêmio que estava contido na caixa de pequenos prêmios, depois lhe eram mostradas as folhas de trabalho. Era dito também aos participantes que eles poderiam completar as folhas depois da “soneca”, se eles quisessem. Nenhuma consequência era dada por completar ou não as folhas de trabalho. Na fase de reforçamento por verbalização, o experimentador perguntava à criança, de manhã, o que ela iria fazer depois da “soneca” (depois do almoço), e lhe dava dica verbal para que ela dissesse “eu vou fazer a folha de trabalho da letra / número depois da soneca”. Feito isto, era dada ao participante a oportunidade de escolher um prêmio da caixa. As dicas foram retiradas depois de alguns dias. Caso a criança não verbalizasse, não receberia reforço, porém isso nunca ocorreu ao longo do experimento. Nesta fase não era dado reforço por completar a folha. A fase de reforçamento de obediência consistia em o experimentador chamar a criança individualmente, durante a manhã, e

dizer: “hoje você deve fazer a folha de trabalho de letra / número depois da soneca, para que possa receber o prêmio à tarde”. À tarde, depois de avaliar as folhas de trabalho, o experimentador chamava cada criança individualmente e dizia: “Você fez a folha hoje como eu havia lhe dito, agora você pode pegar um prêmio”. Se criança não houvesse realizado a atividade, dizia-se a ela que não receberia o prêmio por não ter feito o que havia sido dito pela manhã. Uma outra fase do procedimento foi o reforçamento por correspondência; o experimentador chamava cada criança individualmente, pela manhã, e lhe perguntava o que ela iria fazer depois da “soneca”; a criança então verbalizava que iria fazer as folhas. Depois de avaliar as folhas, à tarde, o experimentador chamava, mais uma vez, cada criança individualmente e lhe era dito: “você disse que ia completar a folha e você fez isso mesmo, agora você pode pegar um prêmio”. Caso a criança não tivesse realizado a tarefa, era-lhe dito: “você não fez a folha, por isso não pode pegar um prêmio”.

Os resultados desse experimento mostraram que todos os participantes, exceto um, apresentaram baixas taxas de realização das folhas durante a linha de base. Os reforços das verbalizações resultaram em pouca mudança nessa taxa. Os outros dois procedimentos, aplicados randomicamente, resultaram em aumento significativo na realização da tarefa, sendo que não houve diferenças aparentes entre as duas condições. Estes resultados apoiam os dos estudos de Baer, Detrich e Wenninger (1988) e de Deacon e Konarski (1987), os quais verificaram que a verbalização da criança não teria um papel “independente” num treino de correspondência, ou seja, parece que não há diferença na emissão do comportamento alvo, quando a criança verbaliza, desde que haja reforçamento por se engajar no comportamento alvo e que o experimentador forneça algum tipo de dica antecedente. O estudo mostrou também que um atraso de várias horas entre o comportamento verbal e o não verbal não alterou essa conclusão.

Ainda numa tentativa de esclarecer o papel da verbalização na emissão posterior do comportamento não verbal, Ward & Stare (1990) buscaram verificar a correspondência generalizada entre crianças que receberam treino de correspondência dizer-fazer e crianças que receberam reforçamento por dizer e fazer separadamente. Foram participantes do experimento 4 meninas e 8 meninos, de uma classe de jardim de infância, todos com 5 anos de idade, que foram divididos em dois grupos, um dos quais recebeu treino de correspondência e o outro, reforçamento por dizer e fazer, separadamente. As manipulações ocorreram durante os 20 minutos do horário de brincar que ocorria todas as manhãs. Na condição de linha de base, os comportamentos alvos de

brincar com carpintaria e com mesa de escolha livre (atividades que envolviam habilidades motoras finas), que haviam sido selecionados por terem ocorrido com baixa frequência numa fase prévia de observação, eram registrados, porém nenhuma intervenção era feita. Após esta fase, foi introduzida a condição de reforçamento de verbalização, na qual o experimentador pedia que a criança dissesse que naquele dia ela iria brincar com a carpintaria ou com a mesa de escolha livre. Se a criança realmente verbalizasse o que o experimentador havia pedido, ela recebia como reforço um carimbo em um quadro subdividido em 33 quadrados, e era dito à criança que quando preenchesse todos aqueles quadrados, ela receberia um prêmio.

A terceira condição experimental aplicada, para um dos grupos de crianças, foi o treino de correspondência, no qual a criança era ou não reforçada verbalmente e recebia ou não um carimbo depois que retornava da hora de brincar, dependendo de ter ou não brincado com o brinquedo que ela havia prometido ao experimentador. Já na condição de reforçamento, para o segundo grupo de crianças, era dito à criança que ela poderia ganhar mais um carimbo, porém não lhe seria dito com qual brinquedo ela deveria brincar. Depois do horário de brincar, a criança era chamada e lhe era dito: “eu vou colocar um carimbo na seu quadro porque você brincou com a carpintaria (mesa de escolha livre)”; ou “não vou colocar um carimbo no seu quadro porque você não brincou com a carpintaria (mesa de escolha livre)”. Foi utilizado um delineamento de reversão, juntamente com um delineamento de linha de base múltipla entre comportamentos (carpintaria e mesa de escolha livre). Para verificar a manutenção, foi introduzida uma fase de reforçamento de verbalização, ao final. A generalização foi verificada quando foi introduzida a fase de reforçamento de verbalização para um comportamento não treinado.

Os resultados encontrados mostraram que os sujeitos, durante a linha de base, reforçamento por dizer, e reversão para linha de base, em ambos os grupos, apresentaram baixas taxas em relação ao brincar com as duas atividades alvo; porém realizaram o comportamento alvo durante o treino de correspondência e reforçamento. A manutenção ocorreu usualmente entre os sujeitos que passaram pelo treino de correspondência, mas foi quase ausente no grupo que passou por reforçamento. Ademais, os resultados revelaram que o comportamento dos estudantes expostos ao treino de correspondência generalizou-se para uma nova resposta, enquanto para os que foram expostos ao tratamento de reforçamento, a generalização ocorreu num grau menor. Esses resultados contrariam aqueles obtidos por Deacon e Konarski (1987), em

que a verbalização do sujeito durante o treino não se mostrou necessária para a ocorrência do comportamentos não-verbal em relação a um comportamento não treinado. Os resultados foram também inconsistentes com a conclusão de Baer, Detrich e Wenninger (1988), segundo a qual a verbalização pode ser necessária para gerar as respostas alvo, embora ela possa ser proveniente tanto do sujeito quanto do experimentador.

Sobre os experimentos de Deacon & Konarski (1987) e de Ward & Stare (1990), Lloyd (2002) afirma que levantaram a possibilidade de o comportamento governado por regras influenciar o treino de correspondência. Isto é, em vez da hipótese de autorregulação, poder-se-ia levantar a hipótese de que os sujeitos podem ter seguido as regras com relação às contingências de reforçamento que foram dadas como feedback, e depois recebido reforçamento por seguir a regra.

A partir dos estudos relatados, é possível verificar que, até o momento, não está claro o papel da verbalização para a emissão do comportamento não-verbal correspondente. Os resultados dos estudos não apontam sistematicamente para uma mesma direção. O que parece é que uma dica verbal é importante para que ocorra o comportamento alvo, porém parece que não faz diferença se essa dica vem por verbalização do experimentador ou pela verbalização da própria criança.

Considerando que o único trabalho que analisou, em um mesmo estudo, os efeitos do reforçamento de correspondência, de reforçamento de obediência e de reforçamento do fazer na emissão do comportamento alvo foi o Experimento II de Baer, Detrich e Weninger (1988), no presente trabalho fez-se uma replicação sistemática desse estudo.

A maioria dos estudos citados neste trabalho utilizaram como comportamento alvo brincar com determinados brinquedos. No presente estudo, escolher alimentos considerados saudáveis foi o comportamento alvo. Além de ser um comportamento alvo diferente daquele utilizado na maioria dos estudos sobre correspondência, sua seleção foi uma forma de contribuição para que as crianças tivessem a oportunidade de experimentar alimentos provavelmente não muito comuns em sua alimentação e mais saudáveis do que aqueles que com frequência escolhem quando têm oportunidade para tanto. Com o aumento contínuo de ingestão de alimentos ricos em gordura e pouco nutritivos, mas que chamam a atenção pelo colorido de suas embalagens, especialmente a atenção das crianças, qualquer trabalho que incentive a ingestão de alimentos saudáveis estará também contribuindo para a sua saúde. Apesar de este estudo não ter

como objetivo principal ensinar as crianças a ingerirem alimentos saudáveis, tal comportamento poderia ser um subproduto do procedimento utilizado.

Dois estudos anteriores utilizaram esse mesmo comportamento alvo. O primeiro foi o de Baer, Blount, Detrich e Stokes (1987), que teve como objetivo examinar um programa de manutenção de correspondência; tal estudo classificou alimentos como não nutritivos e nutritivos, e a partir daí utilizou a escolha de alimentos ditos nutritivos como comportamento alvo. O segundo estudo foi o de Friedman, Greene e Stokes (1990), que teve como base o estudo de Baer et al (1987). O objetivo foi examinar a eficácia de uma “educação nutricional” e de procedimentos de treino de correspondência para alterar as escolhas de lanches, ou seja, fazer com que crianças que, antes da aplicação do procedimento, escolhiam mais alimentos não nutritivos, passassem a escolher alimentos nutritivos.

Ahearn realizou experimentos utilizando alimentos, porém não tratou do assunto correspondência verbal. Num primeiro estudo, em 1996, o autor e colaboradores (Ahearn, Kerwin, Eicher, Shantz e Swearingin) compararam a eficácia de dois procedimentos para a aceitação de comida, com crianças com história de recusa (pelo menos parcial) de alimentos. O objetivo foi comparar a efetividade relativa de dois procedimentos como tratamento da recusa de alimento e verificar a ocorrência de “comportamentos colaterais” produzidos por cada procedimento. Além disso, o estudo verificou a preferência dos pais dos participantes em relação aos tratamentos, levando-se em conta que esta preferência possivelmente poderia influenciar, a longo prazo, a implementação do tratamento pelos pais. O procedimento consistiu em tratamentos alternados, num delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos. Os dois tratamentos foram: “não retirada da colher” (a colher com comida permanecia em frente à criança até que ela a aceitasse ou que 30 segundos se passassem, porém só se computava aceitação numa dada tentativa quando ela ocorria em até 5 segundos) e “orientação física” (a boca da criança era manuseada pelo experimentador para que ficasse aberta, através de leve pressão do maxilar da criança, e alimento era inserido em sua boca; tudo isto contingente a recusa em aceitar a comida. Quando a colher era inserida na boca da criança, eram liberados reforçadores sociais e acesso a brinquedos pelo restante do intervalo entre tentativas – ou por pelo menos 15 segundos). A aceitação da comida pela criança evitava tais procedimentos. Os dois procedimentos aumentaram a aceitação de alimentos em mais de 80% das tentativas para cada criança. O procedimento de orientação física gerou menos efeitos “colaterais” (comportamento

disruptivos, auto-flagelo, verbalizações negativas) do que a não retirada da colher. Um outro estudo de Ahearn (2003) avaliou os efeitos da adição de condimentos sobre o consumo de vegetais (alimentos previamente rejeitados) por um participante autista, de 14 anos. O consumo de vegetais foi medido com base na porcentagem de “colheradas” aceitas – estas eram apresentadas em um prato a cada 30 segundos. Aceitação foi definida como colocação da comida na boca dentro de 5 a 10 segundos a partir do momento de sua apresentação. Se o alimento não fosse colocado na boca dentro de 5 segundos, era removido neutramente. Os vegetais apresentados foram: cenoura, brócolis e milho. Não havia conseqüências diferenciais para os comportamentos de comer. Os condimentos utilizados foram: ketchup, molho barbecue e molho italiano (de salada). Na linha de base, os vegetais foram apresentados sem condimento; e na fase seguinte, com condimento (apresentação simultânea). Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla entre diferentes vegetais. O participante passou a aceitá-los em todas as apresentações simultâneas, ou seja, ingeriu os alimentos com condimentos. Quando se voltou à linha de base, deixou de aceitar os alimentos. O estudo mostrou que o reforçamento positivo pode não ser necessário quando se trata de procedimento de apresentação simultânea.

Weninger e Baer (1990), no experimento em que estudam correspondência e obediência, ao discutirem os resultados obtidos, afirmam que talvez um procedimento seja mais efetivo que outro dependendo da tarefa ou da população estudada. Ao utilizar um comportamento alvo diferente daquele utilizado na maior parte dos trabalhos sobre correspondência, o presente estudo trará uma contribuição para esclarecer esse aspecto.

Também ao discutirem os resultados obtidos, Weninger e Baer (1990) mencionam que, na maior parte das pesquisas de treino de correspondência, o conteúdo da verbalização é determinado pelo experimentador, e que, talvez, se a criança pudesse exercer algum controle sobre esse conteúdo, outros resultados pudessem ocorrer.

O presente estudo pretendeu, também, contribuir para o esclarecimento desse ponto, na medida em que a criança terá a possibilidade de escolha entre lanches saudáveis.

Finalmente, para evitar os efeitos de ordem da apresentação dos dois procedimentos, Weninger e Baer (1990) utilizaram um delineamento de tratamentos que se alternam a cada dia (que também foi utilizado no Experimento II de Baer, Detrich e Weninger, de 1988, a ser replicado), que pode ter influenciado os resultados, uma vez que “ a efetividade de cada um dos tratamentos pode ter sido aumentada pela

implementação simultânea do outro tratamento” (p. 43). Os autores sugerem que pesquisas futuras poderiam empregar delineamento de grupo para evitar tanto efeitos de ordem quanto a interferência de tratamento múltiplo. No presente estudo, pretendeu-se alternar a ordem de apresentação dos tratamentos entre grupos de crianças.

MÉTODO

Participantes e Ambiente:

Participaram do estudo 23 crianças entre 5 e 6 anos, com desenvolvimento normal, selecionadas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de Campinas. As crianças eram todas de uma mesma sala. A princípio foram apenas selecionadas 9 entre as 23 crianças da sala, sendo que o critério para a seleção foi a escolha, em sessões preliminares de observação, de mais alimentos que foram classificados pela experimentadora como “menos saudáveis”. No entanto, como o desenvolvimento do estudo com apenas parte das crianças da sala implicaria alguma dificuldade operacional para a professora, e como todas as crianças manifestaram interesse em participar, foram todas incluídas no estudo.

Foram redigidas duas cartas para obtenção de consentimento para participação das crianças: uma direcionada aos pais dos participantes, contendo uma descrição geral do objetivo do estudo, bem como tempo de duração, os brindes que seriam dados às crianças e o fornecimento de alimentos para o lanche das mesmas (de responsabilidade da experimentadora). Além disso, a carta continha um pedido de consentimento aos pais para participação das crianças no estudo, deixando claro que a criança poderia encerrar sua participação quando os pais desejassem. Foi deixado um espaço na carta para que os pais relatassem quais alimentos seus filhos não poderiam ingerir ou qualquer tipo de alergia relacionada a alimentos (ver ANEXO 1). A outra carta foi direcionada à Instituição; nela também estavam contidos uma descrição geral do estudo e o pedido de consentimento para a sua realização (ver ANEXO 2). O presente estudo recebeu aprovação da Comissão de Ética da PUC-SP.

As sessões experimentais foram conduzidas dentro da Instituição, na hora do lanche das crianças. No entanto, o lanche regular das crianças não era prejudicado, pois após o lanche oferecido pela experimentadora, as crianças eram encaminhadas pelas professoras para o “segundo lanche”, ou seja, o lanche oferecido pela escola. O lanche fornecido às crianças neste “segundo horário” variava dependendo dos alimentos recebidos pela escola na semana. Os alimentos que faziam parte do lanche eram: cereais, bolacha salgada ou doce, bolo, pão com manteiga, suco e, eventualmente, iogurte. Depois do horário do “segundo lanche”, as crianças retornavam para sua sala. Havia, ainda, um outro recreio, que ocorria em horários variados.

Foram utilizadas três salas: uma delas, para a criança escolher o alimento (sala de escolha ou de observação). Nesta sala ficavam duas mesas: uma central, em que eram dispostos quatro alimentos para a escolha do lanche pelas crianças; e outra, encostada em um canto da sala, em que ficavam alimentos para reposição após a escolha de cada criança. Uma segunda sala, que era conjugada à primeira, em que a criança consumia o alimento; havia uma porta que separava a sala de escolha e a sala onde a criança consumia o alimento. Nesta sala havia uma mesa grande com cadeiras em volta, onde as crianças sentavam e consumiam o lanche, e lá permaneciam até o momento de serem chamadas para a pós observação (se houvesse) ou para retornarem à sala de aula ou irem para o “segundo lanche”. A terceira sala (sala de relato) era utilizada para a pré-observação e a pós-observação. Nela estavam uma mesa e duas cadeiras, e, dependendo da fase experimental, estava disposta a “caixa de prêmios”; lá ficava a experimentadora.

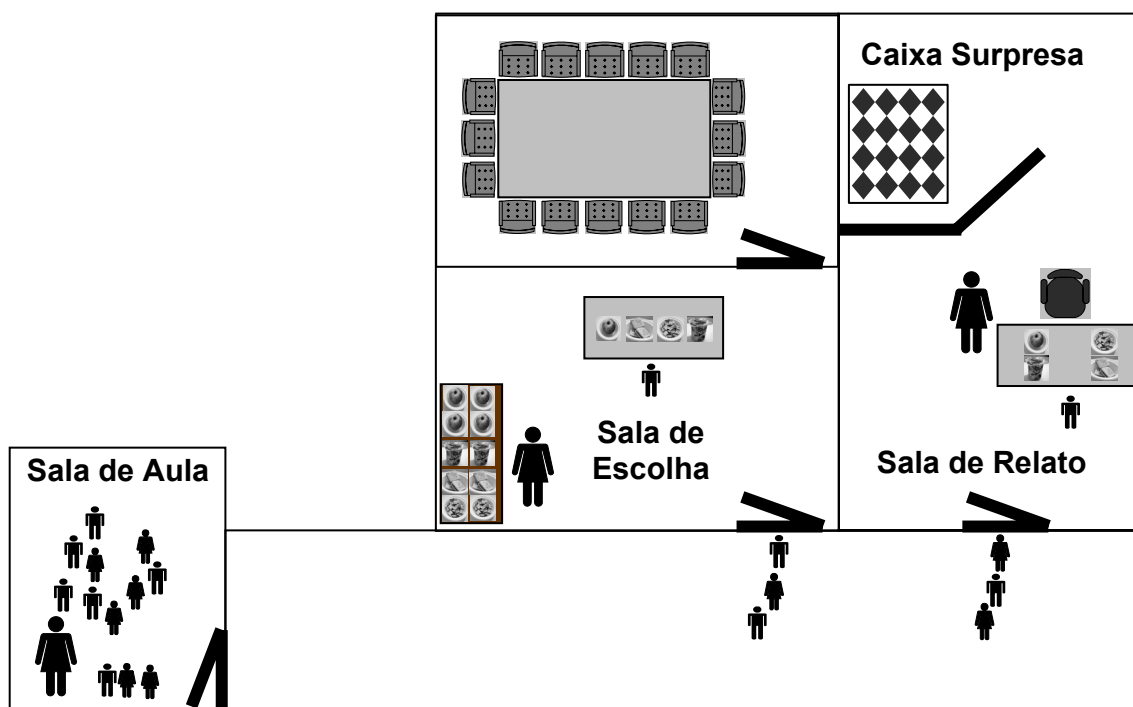


Figura 1. Representação esquemática da disposição das salas.

Definição de comportamento alvo:

O comportamento alvo foi a escolha de alimentos classificados pela experimentadora como “mais saudáveis”. Para a melhor escolha desses alimentos a experimentadora consultou uma nutricionista, que sugeriu os alimentos “mais saudáveis” e “menos saudáveis”. Os alimentos que não necessitam de “preparação” foram preferidos, devido à facilidade para manuseio. A experimentadora também

consultou os funcionários do refeitório da instituição, com o objetivo de definir quantidade, forma de apresentação (por exemplo, frutas com casca ou sem casca, inteira ou em pedaços) e de saber quais alimentos eram mais consumidos pelas crianças na hora do lanche.

Material:

Foram utilizados alimentos, os quais foram classificados como “mais saudáveis” e “menos saudáveis”. Os alimentos foram dispostos numa mesa dentro da sala destinada à escolha dos alimentos pelos participantes. A cada lanche, a criança poderia escolher entre quatro tipos de alimentos, sendo dois “mais saudáveis” e dois “menos saudáveis”. Os alimentos eram mudados de sessão a sessão de uma mesma fase e eram repetidos nas sessões das demais fases. A seguir, o cardápio utilizado nas diferentes sessões de cada fase.

Tabela 1: Cardápio dos alimentos utilizados para cada sessão.

<u>Sessão</u>	<u>Cardápio</u>
1º Sessão	Maçã, Iogurte, salgadinho tipo 1, biscoito tortinha
2º Sessão	Pêra, pão de leite com queijo mussarela, biscoito salgado, pé-de-moleque
3º Sessão	Banana, sucrilhos (tipo 2-mel), salgadinho tipo 2, biscoito recheado
4º Sessão	Goiaba, pão de forma com queijo mussarela, salgadinho torcida, paçoca
5º Sessão	Mexerica, sucrilhos (tipo 1), biscoitos de polvilho, suspiros

Fotografias dos alimentos foram utilizadas durante o período de relatar. Os alimentos utilizados em cada sessão foram classificados em dois grupos: alimentos “mais saudáveis” (dois alimentos) e “menos saudáveis” (dois alimentos). Isso foi feito para que a criança tivesse opções de alimentos de cada grupo na hora da escolha.

Os prêmios estavam numa caixa situada dentro da sala de relatar. Esses itens incluíam: brinquedos de plástico, canetas coloridas, adesivos, entre outros.

Procedimento:

Procedimento Geral:

Pré-Observação: A experimentadora levava cada criança individualmente para a sala de relatar. A experimentadora dizia à criança qual alimento ela deveria escolher, ou perguntava qual alimento ela iria escolher naquele dia, dependendo da fase de estudo, e anotava na sua folha de registro (ver ANEXO 3) o grupo de alimentos apontado pela criança. As conseqüências para as respostas das crianças, quando ocorreram, variavam de acordo com a fase experimental em vigor. Após relatarem, as crianças eram encaminhadas à sala de escolha do alimento (sala de observação).

Observação: A experimentadora, que estava com a criança na pré-observação e na pós-observação, nunca estava presente no momento da escolha do alimento. Uma observadora estava na sala de observação, e era ela a responsável pela entrega do alimento à criança, conforme o solicitado por esta. Essa observadora também anotava na sua folha de registro (ver ANEXO 4) qual alimento a criança escolhia. A observadora dizia à criança: “Olá (nome da criança), hoje você vai escolher qual desses aqui? (e apontava para a mesa onde estavam os alimentos)”.

Pós-Observação: Dependendo da condição experimental, as conseqüências para o comportamento alvo eram dadas depois da pré-observação e da observação. A experimentadora chamava cada criança à sala de relato e liberava a conseqüência de acordo com seu comportamento naquele dia. As conseqüências que deveriam funcionar como reforçadores eram os prêmios contidos na “caixa surpresa”, que incluíam pequenos brinquedos de plástico, canetinhas, adesivos, sendo que as crianças podiam escolher somente um entre eles.

Condições Experimentais:

Linha de Base (5 a 15 sessões):

Durante a pré-observação, que ocorria na hora do lanche e antes do momento da escolha do alimento, a experimentadora chamava cada criança individualmente à sala de relatar. A experimentadora mostrava à criança fotografias de quatro alimentos, agrupados em dois conjuntos, sendo um dos conjuntos considerado “mais saudável” e o

outro, “menos saudável”¹, e pedia à criança que escolhesse um dos dois grupos de alimentos, do qual selecionaria seu lanche: “Você vai poder escolher, na outra sala, um desses alimentos que estão nas fotos para o seu lanche. Você vai escolher um dos que estão aqui (apontava as fotografias de dois alimentos ‘mais saudáveis’) ou um dos que estão aqui (apontava as fotografias de dois alimentos ‘menos saudáveis’)?”. A ordem em que os conjuntos eram apontados pela experimentadora era alternada randomicamente de uma sessão para outra. Para qualquer resposta da criança, a experimentadora respondia “ok”, e encaminhava a criança para a sala de observação. Nesta fase não havia pós-observação.

Reforçamento da Verbalização (5 sessões):

Durante a pré-observação, a criança era levada à sala de relato e era perguntado a ela de que conjunto de alimentos ela iria escolher seu lanche, da mesma forma que na linha de base. Nos primeiros dias dessa fase, era dito à criança que se ela dissesse que iria escolher um alimento de determinado conjunto, que era sempre o conjunto de alimentos “mais saudáveis”, ela poderia escolher um prêmio da “caixa surpresa”: “Se você me disser que vai escolher um desses aqui (e apontava o conjunto de alimentos mais saudáveis), você poderá escolher um prêmio da caixa surpresa”. Depois de dois ou três dias, se não fosse mais preciso dizer à criança qual dos conjuntos ela deveria dizer que iria escolher, não era mais dada a dica para que ela verbalizasse sobre determinado conjunto. Assim que a criança verbalizasse que iria escolher um lanche do conjunto de alimentos “mais saudáveis”, era permitido a ela que escolhesse um dos prêmios da “caixa surpresa”. Caso a criança não verbalizasse que iria escolher um alimento do conjunto determinado pela experimentadora, ou se recusasse a verbalizar qualquer coisa, não era permitida a escolha do prêmio. Depois disso, a criança era encaminhada para a sala de observação. Não havia pós-observação nesta fase.

¹ As expressões “mais saudáveis” e “menos saudáveis” não eram nunca utilizadas com as crianças.

Reforçamento da “obediência” (compliance) (com verbalização da experimentadora) (5 sessões):

Durante a pré-observação, a experimentadora dizia à criança qual dos conjuntos ela deveria escolher para que pudesse receber um prêmio da “caixa surpresa”: “Hoje para você poder receber um prêmio, você tem que escolher um alimento desse conjunto aqui (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”). Depois de ouvir o que deveria escolher, a criança era levada à sala de observação. Somente a experimentadora verbalizava nesta fase, nenhuma verbalização era solicitada à criança. Após a observação, a experimentadora examinava as fichas de registro da observadora e chamava novamente cada criança individualmente à sala de relato e lhe dizia, de acordo com a sua escolha: “Hoje você escolheu um alimento desse conjunto aqui (e apontava o conjunto de alimentos ‘mais saudáveis’). Agora você pode escolher um prêmio da caixa surpresa! Muito bem!” ou “Você não escolheu um dos alimentos desse conjunto... (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”), então você não poderá escolher um prêmio da caixa surpresa. Tente novamente amanhã!”.

Reforçamento da correspondência (5 sessões):

Nesta fase, durante a pré-observação, a experimentadora levava cada criança individualmente à sala de relatar, e lhe dizia: “O alimento que você vai escolher hoje para o lanche está aqui ou aqui (a experimentadora apontava para os dois conjuntos de fotos dos alimentos)?”. Depois que a criança verbalizasse que iria escolher seu lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” (se necessário, a experimentadora dava uma dica para isso: “se você disser que vai escolher um desses aqui – e apontava para o conjunto de alimentos ‘mais saudáveis’ – você poderá escolher um prêmio da caixa”), ela era levada à sala de observação. Logo depois que as crianças passavam pela sala de observação (na qual a criança recebia o alimento escolhido e o consumia), a experimentadora checava rapidamente as fichas de registro dos participantes preenchidas pela observadora e os chamava individualmente, novamente, para liberar as conseqüências das escolhas das crianças. Caso a criança realmente tivesse escolhido um alimento do conjunto do qual havia dito que iria escolher, a experimentadora dizia: “Você disse que ia escolher um alimento desses aqui (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”), e você escolheu mesmo! Muito bem! Agora você pode escolher um prêmio da caixa surpresa!”. Se a criança não escolhesse um dos alimentos do conjunto que havia dito que iria escolher, a experimentadora dizia: “Você disse que

ia escolher um alimento desses aqui (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”), mas você não escolheu; portanto, você não poderá escolher um prêmio. Tente novamente amanhã.”.

Reforçamento por fazer (sem verbalização anterior do experimentador ou da criança) (5 sessões):

Nesta fase, não havia pré-observação. A experimentadora não tinha qualquer contato com os participantes até a fase de pós-observação. Depois que as crianças escolhessem e consumissem o alimento na sala de observação, a experimentadora checava rapidamente a folha de registro da observadora e chamava os participantes individualmente para as conseqüências, de acordo com as escolhas das crianças: “Você escolheu um lanche desses aqui (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”), muito bem! Agora você pode pegar um prêmio na caixa surpresa!”. Caso a criança não tivesse escolhido um alimento do grupo dos alimentos “mais saudáveis”, a experimentadora dizia: “Você não escolheu um alimento desse grupo aqui (e apontava o conjunto de alimentos “mais saudáveis”), então eu não poderei deixar você escolher um prêmio da caixa surpresa... Tente amanhã novamente!”.

Reforçamento da verbalização 2 (5 sessões):

Esta fase era igual à fase de Reforçamento da Verbalização anterior. O objetivo foi verificar o possível desenvolvimento de algum controle verbal.

Reforçamento da correspondência 2 (número variável de sessões – até o final do estudo):

Esta fase era igual à fase de Reforçamento da Correspondência anterior e foi aplicada àqueles participantes de cada grupo que, em razão do delineamento de linha de base múltipla, terminaram a fase de Reforçamento da Verbalização 2 antes das demais crianças. Isto foi feito para que todas as crianças participassem do estudo durante todo o tempo em que ele esteve em andamento. A escolha desta condição experimental a ser repetida se deu em razão de ela ter produzido altas freqüências de escolha de alimentos “mais saudáveis” na primeira vez em que foi apresentada e ter sido, assim, considerada adequada para encerrar a participação das crianças, dada a relevância do comportamento alvo.

A Tabela 2 apresenta uma síntese do procedimento em cada fase:

FASES	C O N D I Ç Ã O			RESPOSTA	CONSEQÜÊNCIA
	CONDIÇÃO	RESPOSTA	CONSE QÜÊNCIA		
LB (Linha de Base)	E pergunta de qual grupo o lanche será escolhido	P relata sobre o grupo do qual o lanche será escolhido (qualquer grupo)	_____	P escolhe lanche (de qualquer grupo)	_____
RV (Reforçamento de Verbalização)	E afirma que P deve dizer que escolherá o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” para ganhar prêmio	P relata que escolherá o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” P relata que escolherá o lanche do grupo de alimentos “menos saudáveis”	P recebe prêmio (a escolher) P não recebe prêmio	P escolhe lanche (de qualquer grupo)	_____
RO (Reforçamento de “Obediência”)	E afirma que para ganhar prêmio P deve escolher o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis”	_____	_____	P escolhe o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” P escolhe o lanche do grupo de alimentos “menos saudáveis”	P recebe prêmio (a escolher) P não recebe prêmio
RC (Reforçamento de Correspondência)	E afirma que P deve dizer que escolherá o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” para ganhar prêmio	P relata que escolherá o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” (A) P relata que escolherá o lanche do grupo de alimentos “menos saudáveis” (B)	_____	P escolhe o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” (C) P escolhe o lanche do grupo de alimentos “menos saudáveis” (D)	AC: P recebe prêmio (a escolher) AD, BC,BD: P não recebe prêmio
RF (Reforçamento do Fazer)	_____	_____	_____	P escolhe o lanche do grupo de alimentos “mais saudáveis” P escolhe o lanche do grupo de alimentos “menos saudáveis”	P recebe prêmio (a escolher) P não recebe prêmio
RV2 (Reforçamento de Verbalização 2)	Idem RV	Idem RV	Idem RV	Idem RV	Idem RV
RC2 (Reforçamento de Correspondência 2)	Idem RC	Idem RC	Idem RC	Idem RC	Idem RC
	PRÉ - OBSERVAÇÃO			OBSERVAÇÃO	PÓS- OBSERVAÇÃO

E = experimentador

P = participante

Delineamento:

As crianças foram divididas em 3 grupos. Cada grupo deveria ter, ao menos, três participantes; porém, devido a um desacerto na distribuição dos participantes entre grupos, ou porque alguns sujeitos não tinham dados suficientes, por causa do grande número de faltas, alguns grupos ficaram com mais participantes do que outros.

A seqüência de apresentação dos tratamentos variou entre os grupos. A seqüência utilizada para o Grupo 1 foi: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2. A seqüência para o Grupo 2 foi: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da obediência, reforçamento do fazer, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2. A seqüência utilizada para o Grupo 3 foi: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da correspondência, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2.

Foi realizado delineamento de linha de base múltipla entre os sujeitos de um mesmo grupo.

A tabela 3 contém a seqüência das fases apresentadas a cada grupo de participantes.

Tabela 3: Seqüência de fases do procedimento para cada um dos grupos de participantes.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
LB	LB	LB
RV	RV	RV
RF	RO	RC
RO	RF	RF
RC	RC	RO
RV 2	RV 2	RV 2
RC 2	RC 2	RC 2

RESULTADOS

Fidedignidade:

Um segundo observador registrou as escolhas e os relatos das crianças de maneira intermitente ao longo de todas as fases do experimento. O registro pelo segundo observador ocorreu uma vez por semana, durante todo o estudo, com exceção de uma semana para o registro das escolhas e de duas semanas para o registro dos relatos. A fidedignidade foi calculada a partir do número de concordâncias dividido pelo número total de observações (número de concordâncias somado ao número de discordâncias).

Houve uma única discordância entre os observadores em uma das sessões, com relação à escolha do lanche (93% de concordância). Em todas as demais sessões houve 100% de concordância entre os observadores com relação à escolha.

Com relação aos relatos das crianças, a concordância foi de 100% em todas as sessões.

Considerações iniciais acerca dos resultados apresentados

Dos 23 participantes do estudo, os resultados de apenas 20 foram apresentados neste trabalho. Dois dos participantes foram excluídos devido ao excesso de faltas apresentadas durante o estudo; essas faltas chegaram a duas fases seguidas, o que inviabilizou a utilização dos seus dados. O terceiro participante excluído do estudo foi uma criança que, muitas vezes, deixou de escolher qualquer alimento, desde a fase de observação, e que, quando o fazia, na grande maioria das oportunidades, escolhia alimentos “mais saudáveis”, desde a fase de observação inicial.

Durante o estudo ocorreram algumas interrupções, entre elas as férias curriculares da escola. Estas férias aconteceram depois do 25º dia de coleta, e se estenderam por vinte dias, quando a coleta foi retomada. Alguns alunos já haviam entrado em férias antes do dia estabelecido pela escola, por esse motivo acabaram faltando a muitas sessões consecutivas do estudo. As crianças que faltaram uma fase inteira do estudo, depois das férias tiveram que retomar as sessões que perderam, o que afetou o delineamento de linha de base múltipla estabelecido. Assim, a linha de base

múltipla, que até então era concorrente, passou a ser não concorrente, uma vez que as outras crianças prosseguiram com as demais fases, conforme inicialmente planejado.

Nas fases de reforçamento da verbalização e de reforçamento da correspondência, os participantes verbalizaram que escolheriam alimentos “mais saudáveis” em todas as oportunidades, com exceção do participante 1 D, que, na terceira sessão de reforçamento da verbalização, afirmou que não iria escolher nenhum dos dois alimentos do grupo indicado pela experimentadora, e que não se importava com a consequência de não poder escolher um prêmio. Nas demais sessões, entretanto, esse participante verbalizou que escolheria um alimento do grupo dos “mais saudáveis”. Com duas únicas exceções, na fase de linha de base todas as crianças escolheram lanches do grupo que haviam indicado durante a pré-observação, em todas as sessões.

Resultados relativos aos participantes individuais

Os dados relativos aos participantes do Grupo 1 são apresentados na Figura 2.

As crianças desse grupo passaram pelos tratamentos experimentais na seqüência: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2.

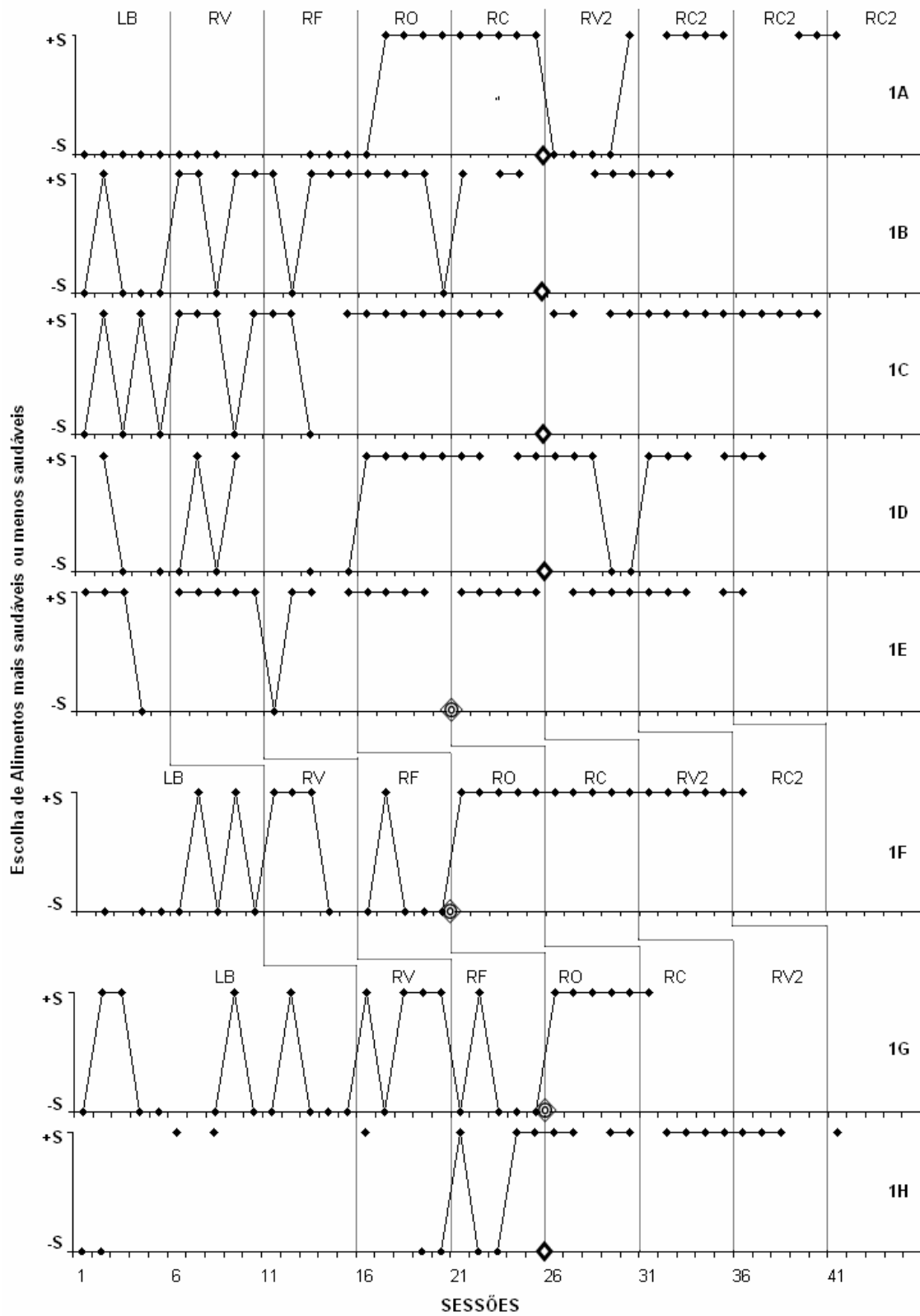
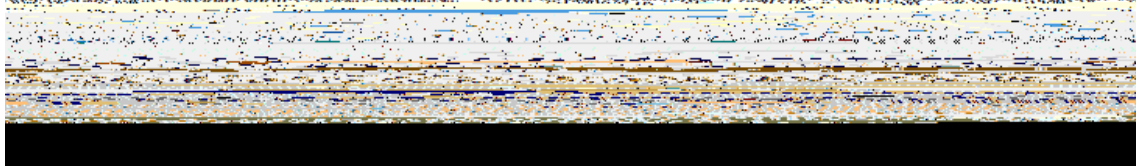


Figura 02: Escolha de alimentos "mais saudáveis" ou "menos saudáveis" dos sujeitos do grupo 1 durante a linha de base (LB), reforçamento de verbalização (RV), reforçamento do fazer (RF), reforçamento de obediência (RO), reforçamento de...



O participante 1 A escolheu lanches “menos saudáveis” em todas as oportunidades das fases de linha de base, reforçamento da verbalização e reforçamento do fazer. Na fase de reforçamento da obediência, depois de deixar de receber reforçamento na primeira sessão (escolheu lanche “menos saudável”), passou a escolher lanches “mais saudáveis” nas demais sessões, o que se manteve em todas as sessões da fase seguinte, de reforçamento de correspondência. Nas quatro primeiras sessões de reforçamento da verbalização 2, no entanto, escolheu alimentos “menos saudáveis”, e só na última sessão dessa fase escolheu alimentos “mais saudáveis”, escolha esta que se manteve em todas as oportunidades na fase de reforçamento da correspondência 2, até o final do estudo (sete sessões).

O participante 1 B durante a linha de base escolheu mais alimentos “menos saudáveis”, sendo que, entre as cinco oportunidades de escolha, apenas uma foi por alimento “mais saudável”. Nas fases de reforçamento da verbalização, reforçamento do fazer e reforçamento da obediência, escolheu mais alimentos “mais saudáveis”: apenas uma vez em cada uma dessas fases escolheu um alimento “menos saudável”. Na fase seguinte, reforçamento da correspondência, passou a escolher sempre lanches “mais saudáveis”, o que se manteve pelo restante do estudo (fases de reforçamento da verbalização 2 e de reforçamento da correspondência 2).

O participante 1 C durante a linha de base oscilou nas escolhas dos alimentos “mais e menos saudáveis”; já nas fases de reforçamento da verbalização e do fazer passou a escolher mais alimentos “mais saudáveis”; nas fases seguintes (reforçamento da obediência, da correspondência, da verbalização 2 e da correspondência 2), escolheu em todas as oportunidades alimentos “mais saudáveis”.

O participante 1 D apresentou oscilações nas escolhas dos alimentos durante a linha de base e o reforçamento da verbalização; na fase de reforçamento do fazer, em que esteve presente em apenas duas sessões, ambas as escolhas foram por alimentos “menos saudáveis”; quando o reforçamento da obediência foi introduzido, passou a escolher alimentos “mais saudáveis” em todas as oportunidades, permanecendo assim durante a fase de reforçamento da correspondência e início da fase de reforçamento de verbalização 2, quando, nas últimas duas sessões, escolheu alimentos “menos

saudáveis”. Quando a fase de reforçamento da correspondência 2 foi introduzida, o participante voltou a escolher apenas alimentos “mais saudáveis”.

O participante 1 E escolheu apenas um alimento “menos saudável” durante a linha de base; durante a fase de reforçamento da verbalização escolheu, em todas as oportunidades, alimentos “mais saudáveis”. Na fase seguinte, reforçamento do fazer, o participante, depois de escolher um alimento “menos saudável” na primeira sessão, voltou a escolher lanches “mais saudáveis”. A partir da fase de reforçamento da obediência, passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim durante as fases seguintes, até o final do estudo (reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2).

O participante 1 F durante a linha de base mostrou oscilações nas escolhas dos alimentos, sendo que nas primeiras sessões escolheu apenas lanches “menos saudáveis”. Durante a fase de reforçamento da verbalização, dentre as oportunidades de escolha, escolheu apenas um lanche “menos saudável”; já na fase de reforçamento do fazer, apenas uma vez escolheu lanche “mais saudável”, porém quando a fase de reforçamento da obediência foi introduzida, passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim até o final do estudo (fases de reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e uma sessão de reforçamento da correspondência 2).

O participante 1 G mostrou oscilações nas suas escolhas durante toda a fase de linha de base. Durante a fase de reforçamento da verbalização, dentre as oportunidades de escolha, escolheu apenas uma vez lanche “menos saudável”; entretanto, na fase de reforçamento do fazer, escolheu somente uma vez lanche “mais saudável”. Já na fase de reforçamento da obediência, passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, até o primeiro dia da fase de reforçamento da correspondência, quando ocorreu sua última participação no estudo.

O participante 1 H apresentou muitas faltas durante a fase de linha de base, sendo que nos dias em que participou escolheu duas vezes alimentos “mais saudáveis” e duas vezes alimentos “menos saudáveis”. Na fase de reforçamento da verbalização, dentre as três oportunidades de escolha, apenas uma vez escolheu o lanche “mais saudável”. Já na fase de reforçamento do fazer passou a oscilar nas escolhas, porém escolheu mais

alimentos “mais saudáveis”. Com a introdução do reforçamento da obediência passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim até o final do estudo (fases de reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2).

Os dados relativos aos participantes do Grupo 2 são apresentados na Figura 3.

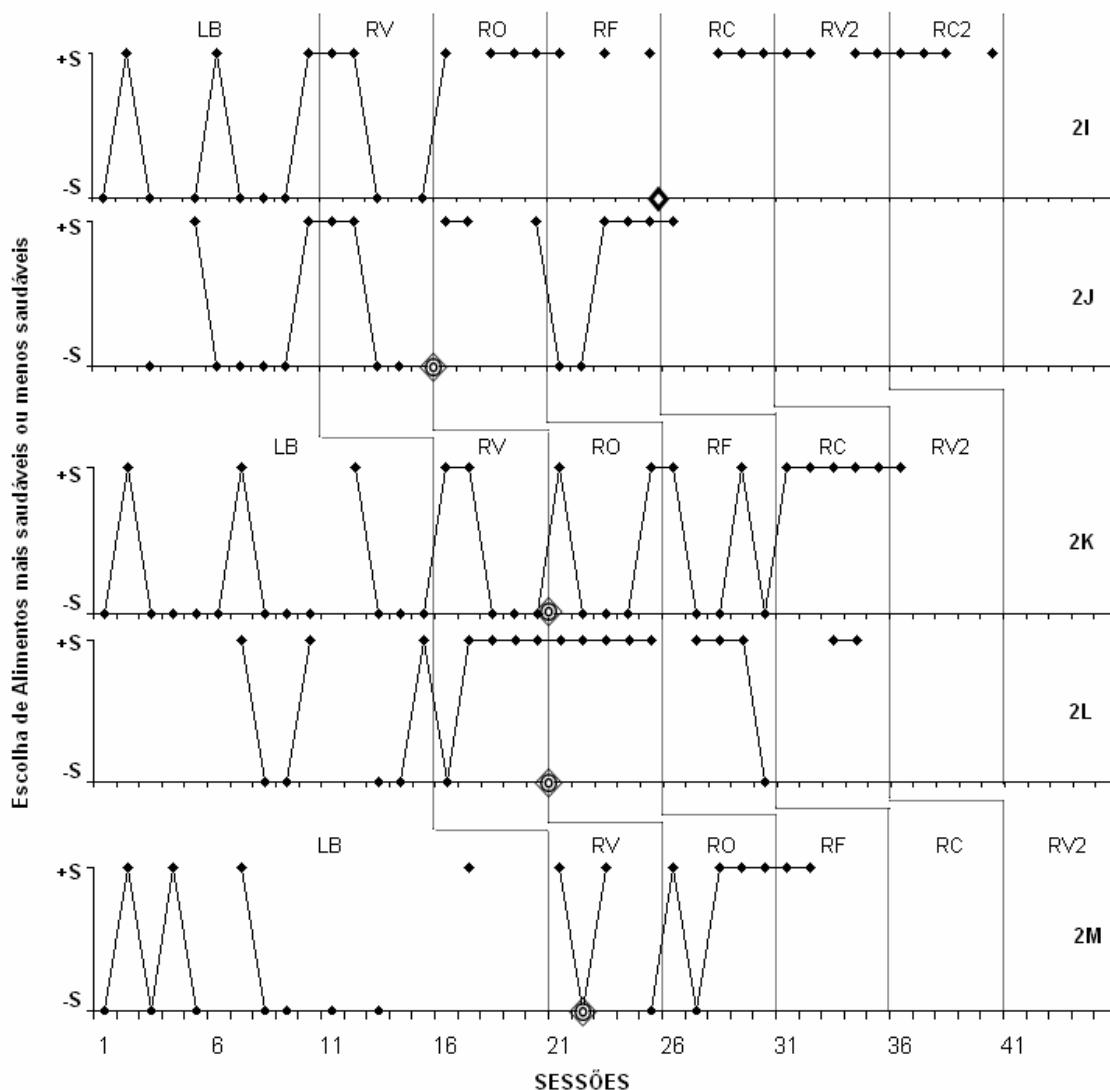


Figura 03: Escolha de alimentos "mais saudáveis" ou "menos saudáveis" dos sujeitos do grupo 2 durante a linha de base (LB), reforçamento de verbalização (RV), reforçamento de obediência (RO), reforçamento do fazer (RF), reforçamento de correspondência (RC), reforçamento de verbalização 2 (RV2) e reforçamento de correspondência 2 (RC2).

◇ Interrupção das sessões por 19 dias para todos os participantes por motivo de férias.

⊙ Interrupção das sessões por período de no mínimo 3 dias e no máximo 10 dias, por motivo de faltas, com retomada da fase perdida durante a ausência; precedida ou seguida do período de férias.

(espaços em branco) Equivalem à ausência do participante à sessão correspondente.

As crianças desse grupo passaram pelos tratamentos experimentais na seqüência: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da obediência, reforçamento do fazer, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2.

O participante 2 I apresentou oscilações nas escolhas dos lanches durante a linha de base, porém, nessa fase, escolheu mais alimentos "menos saudáveis". Na fase de reforçamento da verbalização, entre as quatro oportunidades de escolha, duas foram por alimentos "mais saudáveis" e duas por alimentos "menos saudáveis". Com a introdução

da fase de reforçamento da obediência passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”. Nas fases seguintes (reforçamento do fazer, da correspondência, da verbalização 2 e da correspondência 2), escolheu em todas as oportunidades alimentos “mais saudáveis”.

O participante 2 J durante a linha de base, dentre as sete oportunidades de escolha, escolheu apenas duas vezes alimentos “mais saudáveis”. Durante o reforçamento da verbalização oscilou em suas escolhas, sendo duas de lanches “mais saudáveis” e duas, “menos saudáveis”. Na fase de reforçamento da obediência, em todas as oportunidades escolheu sempre alimentos “mais saudáveis”; porém com a introdução da fase de reforçamento do fazer, nos dois primeiros dias da fase, escolheu alimentos “menos saudáveis”, depois passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim até a primeira sessão de reforçamento da correspondência, quando ocorreu sua última participação no estudo.

O participante 2 K durante a linha de base oscilou em suas escolhas, porém escolheu mais alimentos “menos saudáveis” do que “mais saudáveis”. Durante o reforçamento da verbalização, dentre as cinco oportunidades, escolheu duas vezes alimentos “mais saudáveis” e três vezes, alimentos “menos saudáveis”. Nas fases seguintes, reforçamento da obediência e reforçamento do fazer, o participante manteve esse comportamento, ou seja, oscilou nas escolhas, mas escolheu sempre mais alimentos “menos saudáveis”. Com a introdução da fase de reforçamento da correspondência, o participante passou a escolher alimentos “mais saudáveis” em todas as oportunidades de escolha e permaneceu assim até a o primeiro dia da fase de reforçamento da verbalização 2, quando ocorreu sua última participação no estudo.

O participante 2 L durante a linha de base apresentou muitas faltas; oscilou em suas escolhas, sendo que dentre as sete oportunidades, escolheu quatro alimentos “menos saudáveis” e três “mais saudáveis”. Com a introdução da fase de reforçamento da verbalização, apenas no primeiro dia da fase escolheu lanche “menos saudável”, depois passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim durante a fase do reforçamento do fazer e até o último dia da fase de reforçamento da correspondência, quando escolheu um alimento “menos saudável”. Na última fase de

que participou, reforçamento da verbalização 2, nas duas oportunidades de escolha, escolheu alimentos “mais saudáveis”.

O participante 2 M oscilou em suas escolhas durante a fase de linha base, escolhendo mais alimentos “menos saudáveis” do que “mais saudáveis”. Com a introdução do reforçamento da verbalização, continuou oscilando em suas escolhas, sendo que dentre as quatro oportunidades de escolha, duas foram por alimentos “mais saudáveis” e duas, por alimentos “menos saudáveis”. Na fase de reforçamento da obediência, apenas no segundo dia da fase, escolheu um lanche “menos saudável”; nos outros dias escolheu somente alimentos “mais saudáveis” e permaneceu assim até o segundo dia da fase de reforçamento do fazer, quando ocorreu sua última participação no estudo.

Os dados relativos aos participantes do Grupo 3 são apresentados na Figura 4.

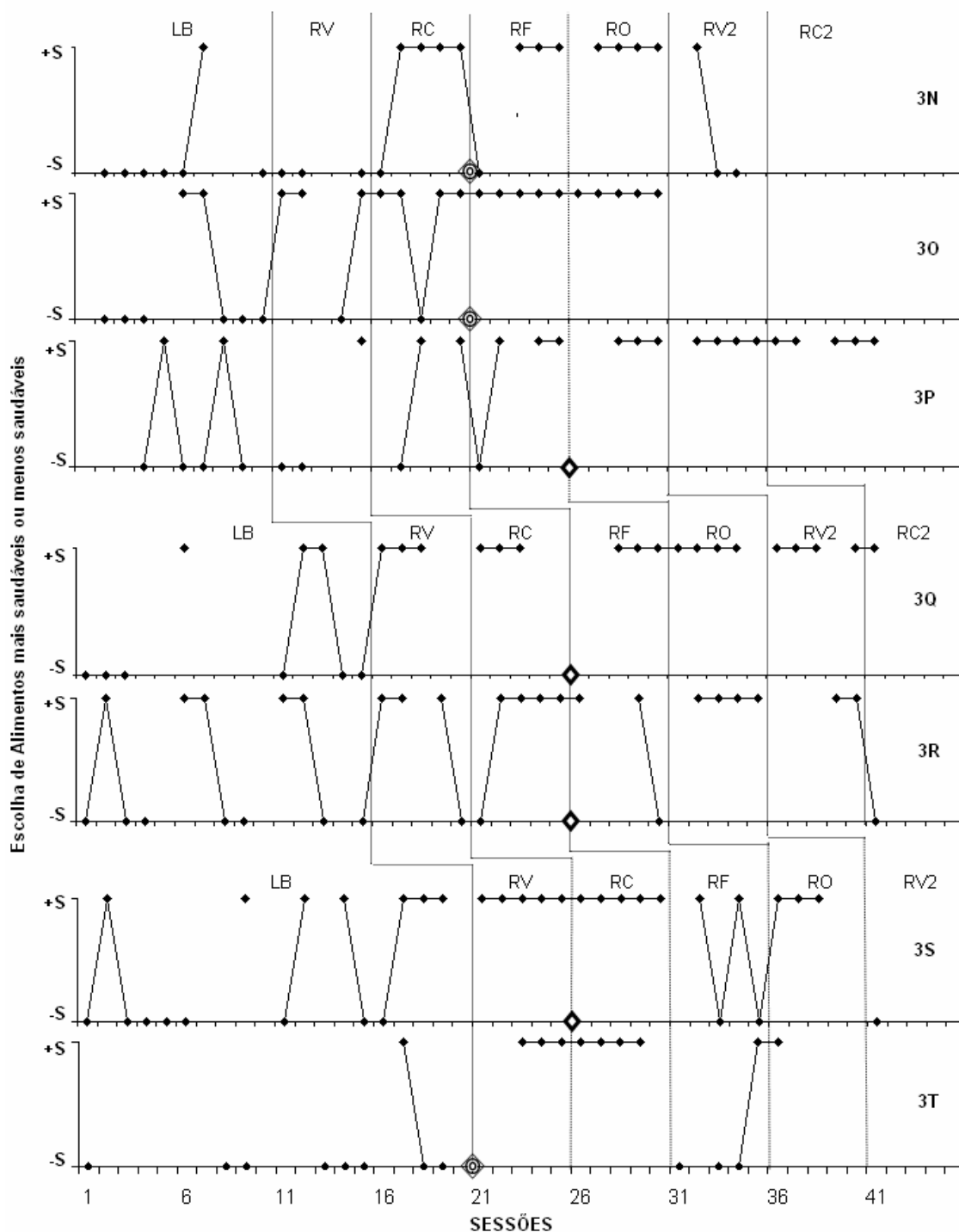


Figura 04: Escolha de alimentos "mais saudáveis" ou "menos saudáveis" dos sujeitos do grupo 3 durante a linha de base (LB), reforçamento de verbalização (RV), reforçamento de correspondência (RC), reforçamento do fazer (RF), reforçamento de obediência (RO), reforçamento de verbalização 2 (RV2) e reforçamento de correspondência 2 (RC2).

◇ Interrupção das sessões por 19 dias para todos os participantes por motivo de férias.

◊ Interrupção das sessões por período de no mínimo 3 dias e no máximo 10 dias, por motivo de faltas, com retomada da fase perdida durante a ausência; precedida ou seguida do período de férias.

(espaços em branco) Equivalem à ausência do participante à sessão correspondente.

As crianças desse grupo passaram pelos tratamentos experimentais na seqüência: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da correspondência,

reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2.

O participante 3 N durante a linha de base escolheu, entre as sete oportunidades de escolha, um alimento “mais saudável” e seis “menos saudáveis”. Na fase de reforçamento da verbalização escolheu somente alimentos “menos saudáveis”. Já na fase de reforçamento da correspondência, depois de deixar de receber reforçamento na primeira sessão (escolheu lanche “menos saudável”), passou a escolher lanches “mais saudáveis” nas demais sessões da fase. Na fase de reforçamento do fazer, na primeira sessão escolheu um alimento “menos saudável”, porém nas sessões seguintes, bem como em toda a fase de reforçamento da obediência, passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”. Na fase de reforçamento da verbalização 2, escolheu lanche “mais saudável” apenas na primeira sessão; nas últimas duas sessões de que participou, voltou a escolher alimentos “menos saudáveis”.

O participante 3 O durante a linha de base escolheu mais alimentos “menos saudáveis”, sendo que dentre as oito oportunidades, escolheu apenas duas vezes alimentos “mais saudáveis”. Nas fases de reforçamento da verbalização e reforçamento da correspondência, passou a escolher mais alimentos “mais saudáveis”: em cada uma dessas fases escolheu apenas uma vez um alimento “menos saudável”. Nas fases seguintes a estas, reforçamento do fazer e reforçamento da obediência (última fase de que participou), passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”.

O participante 3 P apresentou oscilações em suas escolhas entre alimentos “mais saudáveis” e “menos saudáveis” nas três primeiras fases: linha de base, reforçamento da verbalização e reforçamento da correspondência, nas duas primeiras fases prevalecendo a escolha de alimentos “menos saudáveis” e na terceira, “mais saudáveis”. Durante a fase de reforçamento do fazer, escolheu um alimento “menos saudável” somente no primeiro dia da fase, depois passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, permanecendo assim em todas as fases seguintes de que participou (reforçamento da obediência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2).

O participante 3 Q apresentou oscilações em suas escolhas entre alimentos “mais saudáveis” e “menos saudáveis” durante a linha de base. Com a introdução do

reforçamento da verbalização passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis” e permaneceu assim durante todas as fases seguintes (reforçamento da correspondência, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2 – neste caso, apenas uma sessão), até o final de sua participação no estudo.

O participante 3 R apresentou oscilações em suas escolhas entre alimentos “menos saudáveis” e “mais saudáveis” durante a linha de base. Durante a fase de reforçamento da verbalização, passou a escolher mais alimentos “mais saudáveis”, sendo que escolheu apenas uma vez um alimento “menos saudável”, na última sessão da fase. Na fase de reforçamento da correspondência, continuou a escolher mais alimentos “mais saudáveis” e também escolheu apenas uma vez um alimento “menos saudável”, no primeiro dia da fase. Na fase de reforçamento do fazer, escolheu apenas uma vez, na última sessão, um alimento “menos saudável”. Durante as fases de reforçamento da obediência e reforçamento da verbalização 2, escolheu sempre alimentos “mais saudáveis”. No primeiro e único dia da última fase de que participou, reforçamento da correspondência 2, escolheu um alimento “menos saudável”.

O participante 3 S apresentou, na fase de linha de base, oscilações em suas escolhas entre alimentos “menos saudáveis” e “mais saudáveis”, porém nos últimos três dias dessa fase passou a escolher sempre alimentos “mais saudáveis”, e permaneceu assim durante as duas fases seguintes (reforçamento da verbalização e reforçamento da correspondência). Na fase de reforçamento do fazer, passou novamente a oscilar em suas escolhas dos lanches “mais saudáveis” e “menos saudáveis”. Na fase de reforçamento da obediência, passou novamente a escolher alimentos “mais saudáveis”;

saudável”. No primeiro e único dia da última fase de que participou (reforçamento da obediência), escolheu um alimento “mais saudável”.

Resultados Gerais dos Grupos

A seqüência de apresentação dos tratamentos experimentais variou entre os três grupos. **O grupo 1** passou pelos tratamentos na seguinte ordem: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2. Os sujeitos desse grupo, com exceção de 1 E, apresentaram baixa freqüência de escolhas por alimentos “mais saudáveis” durante a linha de base. Com a introdução da fase de reforçamento da verbalização, não houve alteração da freqüência em relação à fase anterior para três dos sujeitos (1 A, 1 D e 1 H). Entretanto, para cinco deles (1 B, 1 C, 1 E, 1 F e 1 G) houve aumento da freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis”. A terceira fase, reforçamento do fazer, não produziu aumento na freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis” em relação à fase anterior, salvo para um participante (1 H), que apresentou um pequeno aumento. Para os demais, a freqüência de escolha de alimentos “mais saudáveis” ou diminuiu em relação à fase anterior – algumas vezes uma diminuição considerável (1 D, 1 F e 1 G) – ou se manteve no mesmo nível da fase anterior – em três dos casos (1 B, 1 C, 1 E), um nível alto. Na fase de reforçamento da obediência, a freqüência de escolhas por alimentos “mais saudáveis” aumentou bastante em relação às fases anteriores, sendo que para seis dos oito participantes todas as escolhas foram por alimentos “mais saudáveis”. Nessa fase, com exceção dos participantes 1 B, 1 C e 1 E, – que já apresentavam alta freqüência de escolha de alimentos “mais saudáveis” na fase de reforçamento do fazer e que mantiveram essa freqüência na fase de reforçamento da obediência – todas as demais crianças apresentaram aumento na freqüência de escolha de lanches “mais saudáveis”. Na fase seguinte, reforçamento da correspondência, a freqüência de escolhas de alimentos “mais saudáveis” permaneceu alta para todos os participantes, ou aumentou ainda mais em relação à fase anterior. Todas as oito crianças escolheram lanches “mais saudáveis” em todas as oportunidades dessa fase. Na fase de reforçamento da verbalização 2, ocorreu uma queda na freqüência de escolhas de alimentos “mais saudáveis” apenas para duas crianças (1 A e 1 D); para as demais, a freqüência de escolhas desses alimentos permaneceu constante. O sujeito 1A foi o que apresentou

maior diminuição nas escolhas por alimentos mais saudáveis. Para todos os participantes a que foi aplicada a fase de reforçamento da correspondência 2, todas as escolhas foram de alimentos “mais saudáveis”.

Ao **grupo 2** foi apresentada a seguinte seqüência de tratamentos: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da obediência, reforçamento do fazer, reforçamento da correspondência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2. Durante a linha de base os participantes apresentaram baixas freqüências de escolhas por alimentos “mais saudáveis”, embora tenha havido bastante oscilação nas escolhas. Quando a fase de reforçamento da verbalização foi introduzida, todos os participantes apresentaram algum aumento nas escolhas por alimentos “mais saudáveis”, embora, com uma única exceção (2L), nenhum deles escolheu lanche “mais saudável” em mais da metade das oportunidades. Com a introdução do reforçamento da obediência, a freqüência de escolha por alimentos “mais saudáveis” aumenta para todos os participantes, exceto para um (2K), que manteve a freqüência de escolha em relação à fase anterior. Três das cinco crianças escolheram lanches “mais saudáveis” em todas as oportunidades. Na fase seguinte, reforçamento do fazer, um participante aumentou a freqüência de escolhas por alimentos “mais saudáveis” (2 M, que, no entanto, só esteve presente a duas sessões dessa fase, escolhendo, em ambas, alimentos “mais saudáveis”); dois mantiveram a freqüência da fase anterior (2 I e 2 K) e dois diminuíram-na (2 J e 2 L). Com a introdução da fase de reforçamento da correspondência para quatro participantes (o quinto participante desse grupo não chegou a essa fase), todos eles escolheram lanche “mais saudável” em todas as sessões de que participaram. Com a introdução da fase de reforçamento da verbalização 2, os participantes que chegaram a essa fase (apenas dois) mantiveram a escolha por alimentos “mais saudáveis” em todas as oportunidades (um deles participou de apenas uma sessão nessa fase). Na fase de reforçamento da correspondência 2, da qual apenas uma criança participou, a freqüência de escolha continuou a mesma em relação à fase anterior.

O **grupo 3** passou pela seguinte seqüência de tratamentos: linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento da correspondência, reforçamento do fazer, reforçamento da obediência, reforçamento da verbalização 2 e reforçamento da correspondência 2. Durante a linha de base, os participantes apresentaram baixa freqüência de escolha por alimentos “mais saudáveis”; os participantes 3 N e 3 T foram os que mais escolheram alimentos “menos saudáveis”; os outros cinco participantes oscilaram nas escolhas, porém escolheram mais alimentos “menos saudáveis” do que

“mais saudáveis”. Com a introdução do reforçamento da verbalização, a maioria dos participantes aumentou a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis”, exceto os participantes 3 N e 3 P, que apresentaram baixa frequência de escolha por tais alimentos. Entre os primeiros, três deles escolheram lanches “mais saudáveis” em todas as oportunidades (3 Q, 3 S e 3 T). Já na fa

reforçamento da verbalização, não houve aumento na escolha por alimentos “mais saudáveis”. Para o grupo 2, que teve como fase anterior o reforçamento da obediência, houve manutenção da frequência alta de escolha por alimentos “mais saudáveis”, embora para dois sujeitos tenha havido alguma diminuição nessa frequência. O grupo 3, que teve como fase anterior o reforçamento da correspondência, foi o que apresentou maior frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis” durante esta fase, em relação aos grupos 1 e 2 embora, para dois sujeitos a frequência de escolha de lanches “mais saudáveis” tenha apresentado considerável queda.

Para todos os grupos, e independentemente da fase anterior, as fases de reforçamento da obediência e de reforçamento da correspondência foram as que apresentaram maior frequência de escolhas por alimentos “mais saudáveis”.

O reforçamento da verbalização 2 para o grupo 1 manteve a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis”, exceto para dois participantes. Em relação ao grupo 2, só foi possível analisar os dados de um participante, pois os outros não alcançaram esta fase. Esse participante manteve a frequência de escolha de lanches “mais saudáveis” da fase anterior. No grupo 3, três dos cinco participantes que chegaram a esta fase mantiveram a alta frequência de escolhas de lanches “mais saudáveis” da fase anterior. Pode-se perceber que, no conjunto, a fase de reforçamento da verbalização 2 produziu frequências mais altas de escolha de alimentos “mais saudáveis” do que a fase de reforçamento da verbalização.

Os participantes que chegaram à fase de reforçamento da correspondência 2 mantiveram o comportamento de escolha por alimentos “mais saudáveis” em todas as oportunidades.

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi verificar o papel da verbalização para a emissão do comportamento não-verbal correspondente. Isto porque os resultados dos estudos nessa área não apontam sistematicamente para uma mesma direção.

Os resultados encontrados estão de acordo com os de Baer, Detrich e Wenninger (1988), que sugerem que a verbalização pode ser necessária para gerar a resposta alvo, porém a verbalização pode ser proveniente tanto do participante quanto do experimentador, visto que as fases de reforçamento da obediência (dica verbal do experimentador) e reforçamento da correspondência (verbalização do sujeito com dica do experimentador) foram as que apresentaram frequências mais altas de escolha por alimentos “mais saudáveis”. Isto pode ter se dado porque a verbalização, seja do sujeito seja do experimentador, tornava mais explícitas as contingências, sobretudo se considerarmos que os lanches variavam a cada sessão, o que dificultava o estabelecimento da discriminação em relação ao alimento associado ao reforçamento, ainda que o cardápio fosse o mesmo para todas as fases.

Como em todas as sessões havia sempre uma fruta no grupo dos lanches “mais saudáveis”, observou-se que alguns participantes, na fase de reforçamento do fazer, passaram a escolher sempre fruta, o único alimento “mais saudável” que se repetia sistematicamente (embora o tipo de fruta variasse). Isto pode ter se dado em razão de a repetição facilitar o processo de estabelecimento da discriminação, o que não ocorria com os demais alimentos do conjunto de lanches “mais saudáveis”, que variavam a cada dia. Durante a fase de reforçamento do fazer, algumas crianças diziam para a experimentadora, antes de serem encaminhadas à sala de escolha: “eu não quero ir com aquela tia, eu queria ir com você primeiro”. Esta verbalização sugere que para as crianças a dica prévia da experimentadora funcionava como estímulo discriminativo para a escolha do alimento “correto” (que gerava reforçamento). No reforçamento da correspondência e no reforçamento da obediência havia uma regra especificada pelo experimentador; esta regra explicitava as contingências: “se disser que vai escolher um desses aqui, vai poder escolher um prêmio depois” (reforçamento da correspondência) ou “hoje para você ganhar prêmio tem que escolher um desses dois aqui” (reforçamento da obediência). Em ambas as fases havia consequência, que seria receber ou não o prêmio. Já no reforçamento do fazer, não havia a descrição da contingência pela

experimentadora, havia apenas as conseqüências para as escolhas dos participantes. Nas fases de reforçamento da verbalização e reforçamento da verbalização 2 havia a descrição da contingência, porém a conseqüência era contingente ao comportamento verbal; não havia a conseqüência para as escolhas feitas. Sobre este aspecto, Sérgio (2004) afirma que a descrição só produzirá alterações no comportamento se tiver adquirido função de estímulo discriminativo ou de estímulo condicional, por meio de reforçamento diferencial. Assim, a dica verbal sobre qual alimento escolher não era suficiente para que o participante realmente escolhesse determinado alimento, uma vez que não adquiriu função discriminativa em relação à resposta de escolha do lanche nas fases em que o reforçamento não dependia da escolha do participante (reforçamento da verbalização e reforçamento da verbalização 2), em que a frequência de escolhas por alimentos “mais saudáveis” foi mais baixa do que naquelas em que a verbalização adquiriu função discriminativa (reforçamento da correspondência e reforçamento da obediência).

O grande número de faltas de algumas crianças também pode ter dificultado a discriminação dos lanches “mais saudáveis”, pois algumas delas, apesar de já terem passado por várias fases de tratamento, certas vezes, em fases posteriores, quando tinham que verbalizar, afirmavam não saber qual alimento escolher, e necessitavam da dica verbal da experimentadora. As crianças que faltavam menos poucas vezes necessitavam de dicas verbais da experimentadora.

Os resultados do presente estudo discrepam daqueles obtidos por Deacon e Konarki (1987). Segundo esses autores, a verbalização do participante não é importante para que ocorra o fazer, seria necessário apenas o reforçamento por engajar-se no comportamento alvo.

Também Ward e Stare (1990) obtiveram, com seus participantes, resultados semelhantes nas condições de reforçamento do fazer e reforçamento da correspondência; no entanto, ao avaliarem a manutenção e a generalização do comportamento alvo, verificaram que o reforçamento da correspondência produziu melhores resultados que o reforçamento do fazer.

Os resultados deste estudo estão de acordo com os do estudo de Ribeiro (1989), que indicou que quando o reforçamento não é contingente a uma resposta específica, ou seja, o participante pode escolher livremente, a correspondência é alta. No presente estudo, apenas duas crianças, em uma das oportunidades de escolha durante a linha de base, não escolheram o alimento correspondente ao que haviam dito que escolheriam.

Um outro ponto analisado por Ribeiro (1989) é que durante o reforçamento da verbalização há uma queda na frequência de correspondência em relação à linha de base, o que também ocorreu no presente estudo. Tais resultados foram também encontrados por Baer e Detrich (1990).

O grande número de faltas das crianças prejudicou os resultados, uma vez que cada fase do estudo tinha apenas cinco sessões, e duas ou três faltas numa mesma fase tornavam os dados insuficientes para uma conclusão confiável. No que se refere à linha de base múltipla, as faltas seguidas prejudicaram o delineamento, que, entre sujeitos, não é um delineamento “forte”, mesmo quando concorrente; quando não concorrente, como foi a partir de certo ponto deste trabalho, o delineamento se tornou mais fraco como possibilidade de controle experimental.

Nas figuras 1, 2 e 3 é possível observar a partir de quais sessões a linha de base múltipla de alguns participantes tornou-se “não concorrente” com as dos outros participantes do seu grupo. A análise dos dados até o momento em que houve a interrupção temporária da participação de cada uma das crianças não revela influência da introdução de um determinado tratamento para alguns dos participantes sobre o desempenho dos demais. Em apenas alguns casos isto pode ter ocorrido:

- No grupo 1, a introdução do reforçamento da verbalização para os participantes 1 A, 1 B, 1 C, 1 D e 1 E pode ter afetado o comportamento de escolha do participante 1 F, que antes da introdução desta fase escolhia apenas alimentos “menos saudáveis”, e que a partir de então passou a oscilar em suas escolhas entre alimentos “mais saudáveis” e “menos saudáveis”. Para o participante 1 G não houve alteração nas escolhas entre lanches “mais saudáveis” e “menos saudáveis”.
- No grupo 2, a introdução da fase de reforçamento da obediência para os participantes 2 I e 2 J pode ter afetado o comportamento do participante 2 L, que passou a escolher mais alimentos “mais saudáveis”, sendo que escolheu apenas uma vez um alimento “menos saudável” na fase em que estava, reforçamento da verbalização, o que constituiu uma frequência mais alta de escolha de alimentos “mais saudáveis” na fase de reforçamento da verbalização do que ocorreu com os demais participantes do grupo.
- No grupo 3, a introdução da fase de reforçamento da correspondência para os participantes 3 N, 3 O e 3 P pode ter afetado o comportamento do

participante 3 S, que passou a escolher mais alimentos “mais saudáveis”, diferentemente do que vinha fazendo até então, na linha de base.

Embora o reforçamento da obediência (RO) e o reforçamento da correspondência (RC) produzam altas frequências de escolha de alimentos “mais saudáveis”, tal frequência é mais alta na fase que é apresentada por último, na seqüência de tratamentos (RC para os grupos 1 e 2; RO para o grupo 3). Na fase de reforçamento do fazer (RF) não havia qualquer dica de qual alimento a criança deveria escolher; como o cardápio variava, a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis” diminuiu para alguns participantes. Ao analisar os resultados encontrados no presente estudo, é possível perceber que quando RF ocorreu antes das fases RO e RC, não ocorreram altas frequências de escolhas por alimentos “mais saudáveis”, sendo que para alguns participantes esta frequência foi muito baixa. Quando RF ocorreu depois de RC ou RO houve maior frequência de escolhas de alimentos “mais saudáveis”, embora sempre menos que a última fase, seja ela RO ou RC. É importante lembrar que RF nunca ocorreu depois de RC e RO para nenhum dos três grupos. Estudos futuros poderiam analisar o efeito de RF depois das fases RC e RO.

Para os três grupos, o reforçamento da verbalização 2 produziu mais escolha de lanches “mais saudáveis” do que o reforçamento da verbalização; isto pode ser explicado pelo fato de o reforçamento da correspondência ou o reforçamento da obediência, que produzem altas frequências, virem antes do reforçamento da verbalização 2. No estudo de Guevremont et al (1986), resultados semelhantes foram obtidos; durante o reforçamento da verbalização, que sucedeu a linha de base, a frequência do comportamento alvo foi muito baixa. Depois do treino de correspondência, o reforçamento da verbalização foi aplicado novamente, e o desempenho dos participantes em relação ao comportamento alvo melhorou consideravelmente. Resultados semelhantes foram também obtidos por Deacon e Konarski (1987), que observaram que durante a fase de controle verbal 2 os participantes apresentaram alta frequência do comportamento alvo. No presente estudo, entretanto, a fase de reforçamento da verbalização 2 teve no máximo 5 sessões. Seria importante verificar, num estudo futuro, por quanto tempo o reforçamento da verbalização 2 manteria o possível controle do comportamento verbal sobre o não verbal. Como a instrução da experimentadora para os participantes era a mesma nas fases de reforçamento da verbalização (1 ou 2) e de reforçamento da correspondência,

nos grupos 1 e 2 em que a fase de reforçamento da verbalização 2 ocorreu em seguida à fase de reforçamento da correspondência, a maioria dos participantes que, na fase de reforçamento da correspondência escolheram alimentos “mais saudáveis” em todas as ocasiões, manteve a escolha de lanches “mais saudáveis” em todas as oportunidades, na fase de reforçamento da verbalização 2, deixando, assim, de passar pela nova contingência.

Os resultados sugerem que pode ter ocorrido também a influência do tipo de alimento na escolha de lanches “mais ou menos saudáveis”. Uma das crianças (3 P), no segundo dia da fase de reforçamento da verbalização, recusou-se a verbalizar que iria escolher um dos alimentos “mais saudáveis”, porque não gostava de nenhum dos dois disponíveis. Alguns participantes demonstraram em suas escolhas “preferência” por alguns alimentos, como, por exemplo, o participante 3 S, que desde a fase de linha de base até a fase de reforçamento da correspondência escolheu tangerina sempre que esta fruta estava disponível no cardápio; outros participantes (1 D, 2 I, 2 K) escolheram iogurte em todas as fases, exceto em uma fase para dois desses participantes; sendo que este alimento era oferecido sempre no primeiro dia de cada fase. Já os participantes 1 C e 1 E a partir da fase de reforçamento da verbalização passaram a escolher sempre fruta ou iogurte e permaneceram assim até o final do estudo; apenas no primeira dia da fase de reforçamento do fazer, o participante 1 E escolheu um alimento “menos saudável”. O participante 1 A, que escolheu sempre alimentos “menos saudáveis”, nas fases de linha de base, reforçamento da verbalização, reforçamento do fazer e reforçamento da verbalização 2 (exceto no último dia desta fase), nunca escolheu fruta nas outras fases, sempre optou pela outra alternativa de alimentos “mais saudáveis”. Assim, a história prévia das crianças em relação aos alimentos é importante, e estudos futuros deveriam incluir algum tipo de levantamento sobre os hábitos alimentares dos participantes.

A importância da história prévia do indivíduo em relação aos alimentos, e a importância de uma alimentação adequada, seja do ponto de vista nutricional, seja do ponto de vista dietético, levou pesquisadores de diferentes áreas a estudar a possibilidade de influenciar os hábitos alimentares das pessoas. Bernstein, Laney, Morris e Loftus (2005), especialistas em memória, conduziram um estudo em que buscaram testar o poder de sugestões relacionadas a alimentos, com vistas a alterar hábitos alimentares, inculcando nos participantes o que os autores chamam de “falsas memórias” sobre experiências com alimentos, ou seja, ocorrências inverídicas eram atribuídas aos participantes. Assim, os experimentadores diziam aos mesmos que eles

havia passado muito mal após ingerir na infância determinados alimentos. As falsas memórias eram criadas a partir de um questionário que todos os participantes deveriam responder; nele havia perguntas do tipo: “sentiu-se mal após comer sorvete de morango?”. A resposta deveria ser dada em uma escala entre 1 (definitivamente isto não ocorreu até antes de 10 anos de idade) e 8 (definitivamente ocorreu antes de 10 anos de idade); além disso os participantes também preenchiam uma lista de alimentos preferidos. Com base nessas informações, os experimentadores elaboravam um material supostamente criado por software de computador, onde foram colocados todos os dados informados pelas participantes no questionário. Este material afirmava que cada participante tinha passado por experiências ruins com determinados alimentos, ou seja, passaram mal ao ingerirem tais alimentos na infância. Esse material era o chamado “falso feedback”. Os resultados mostraram que muitos participantes passaram a acreditar realmente em tais fatos. Segundo Bernstein et al (2005), o poder de sugestão pode não funcionar para todos os alimentos, em especial para os alimentos que são mais comuns na vida do indivíduo.

Um outro aspecto que pode ter influenciado as escolhas das crianças, em especial na fase de reforçamento da verbalização, é sua história prévia em relação ao controle de estímulos no tato, isto é, a história de reforçamento da criança em relação a “mentir” e em relação a “falar a verdade”. Isto poderia explicar a ocorrência de alta frequência de escolha de alimentos “mais saudáveis”, para alguns participantes, desde a fase de reforçamento da verbalização. Uma das crianças (1 D), em um dos dois dias da fase de reforçamento da verbalização, recusou-se a verbalizar que iria escolher um dos alimentos “mais saudáveis”, pois naquele dia queria escolher um alimento do grupo “menos saudável”, mesmo sendo alertada pela experimentadora de que não poderia escolher um prêmio, caso não o verbalizasse. Um outro participante (1 E), durante a linha de base escolheu apenas uma vez um alimento “menos saudável”; com a introdução da reforçamento da verbalização, passou a escolher sempre uma fruta; porém, no primeiro dia da fase de reforçamento do fazer, escolheu um alimento “menos saudável”; quando passou pela pós observação e foi impedido de escolher um prêmio, chorou muito, argumentando que não sabia que não poderia escolher tal alimento. A partir deste dia, o participante não mais escolheu alimento “menos saudável” até o final do estudo. Outros dois participantes (1 A e 3 N), durante a fase de reforçamento da verbalização, sempre escolheram um alimento “menos saudável”, apesar de verbalizarem para a experimentadora (sem necessitar de dica verbal) que iriam escolher

um alimento do grupo dos “mais saudáveis”. O participante 3 N, no terceiro dia da fase de reforçamento da verbalização 2, perguntou à experimentadora: “tia, se eu escolher outra coisa depois que eu ganhei prêmio, tem problema?”. No primeiro dia da fase, o participante 3 N havia escolhido um alimento “mais saudável”, no segundo dia da fase, parece ter “testado a contingência”, e no terceiro escolheu novamente um alimento “menos saudável”.

Os comentários de colegas, de professores e da família dos participantes (que, no termo de consentimento ficou ciente de que o estudo utilizaria alimentos “mais e menos saudáveis”) também podem ter influenciado nas escolhas dos alimentos. Alguns comentários foram feitos à experimentadora: “tia, tem que escolher sempre fruta para ganhar, né?”; “meu colega disse que tem que escolher esse daqui pra ganhar prêmio”; “tem que escolher fruta, que é mais saudável”. Alguns alunos faziam comentários a respeito dos lanches dos outros colegas; outros, antes de irem para a sala de pós observação, já sabiam que não ganhariam prêmio naquele dia: “eu já sabia que não ia ganhar, meu colega disse que eu escolhi suspiro, então não ganho”. Um dos participantes, após ser avisado pela experimentadora de que não ganharia prêmio aquele dia, recusou-se a sair da sala de pós observação, pois estava com vergonha dos colegas; isto porque, muitas vezes, quando uma das crianças não recebia prêmio, os outros colegas falavam: “ei, hoje você não ganhou!! Escolheu errado!”. A professora dos participantes fez alguns comentários para a experimentadora; de acordo com ela, algumas crianças haviam mudado seu comportamento alimentar depois do início da pesquisa; algumas crianças que se recusavam a comer determinados alimentos no refeitório passaram a comê-los, e quando perguntados sobre isso, respondiam que eram comidas “mais saudáveis”. Esses alimentos não faziam parte do cardápio adotado no estudo, e nem a experimentadora nem a observadora comentaram sobre alimentos “mais saudáveis” ou “menos saudáveis”; nem mesmo falaram às crianças sobre qualquer assunto relacionado à alimentação, o que sugere que comentários sobre alimentos mais e menos saudáveis passaram a ser feitos ou pelos pais das crianças ou pela professora. Um dos participantes, durante a pós observação, logo depois de escolher goiaba, disse à experimentadora que estava escolhendo esse alimento porque soube que essa fruta tem proteína. Durante as fases seguintes, sempre que havia goiaba no cardápio, a criança escolhia esse alimento. Uma carta feita pelos pais de um dos participantes foi enviada à experimentadora e à observadora, referindo-se às mesmas como “tias do lanchinho”. Na carta, os pais da criança elogiavam o trabalho das duas “tias”, afirmavam que seu filho

havia mudado os hábitos alimentares em casa e que, inclusive, orientava seu irmão mais velho a respeito disso. Tais comentários mostram que, em pesquisas futuras, deve haver uma tentativa de algum controle de variáveis externas, como, por exemplo, uma orientação aos pais e professores sobre o sigilo em relação à pesquisa.

Finalmente, um aspecto que pode ter influenciado os resultados foi o fato de que, após a participação na sessão do estudo, os participantes tinham um segundo horário de lanche, em que estavam disponíveis alimentos fornecidos pela própria escola. Isto poderia fazer com que as crianças, tendo escolhido lanches “mais saudáveis”, quando esta era a condição para o reforçamento, não consumissem o alimento escolhido, uma vez que haveria posteriormente outra alternativa de lanche. No entanto, este não parece ter sido o caso, uma vez que observações assistemáticas indicaram que, em geral, as crianças consumiam o lanche escolhido (até porque o alimento que estava disponível no “segundo lanche” não informado previamente às crianças).

Estudos futuros poderiam, também, avaliar a manutenção e a generalização do comportamento alimentar das crianças.

CONCLUSÃO

O presente estudo confirma os resultados obtidos por Baer, Detrich e Wenninger (1988), que sugerem que a verbalização tem um papel na produção da resposta alvo, porém pode ser proveniente tanto do participante quanto do experimentador.

Os resultados deste estudo apontaram que as fases de reforçamento da correspondência e reforçamento da obediência foram as que produziram maior frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis”. Isto pode ser justificado pelo fato de que, nessas fases, as contingências eram explicitadas para os participantes, ou seja, havia uma dica da experimentadora sobre qual alimento escolher para obter reforçamento; além da consequência também dada pela experimentadora de acordo com o alimento escolhido. Nas fases de reforçamento do fazer, não havia dica verbal sobre qual alimento escolher, embora houvesse a consequência para as escolhas dos participantes. Por não existir essa dica, e pelo fato de o cardápio dos alimentos mudar a cada dia, a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis” foi mais baixa nessa fase do que nas de reforçamento da obediência e reforçamento da correspondência, sobretudo para o primeiro grupo de participantes, cuja sequência de tratamentos teve como terceira fase o reforçamento do fazer, logo após o reforçamento da verbalização; já nos outros dois grupos, essa fase ocorreu ou depois do reforçamento da correspondência ou depois do reforçamento da obediência, em que havia a dica verbal da experimentadora e a consequência. Na fase de reforçamento da verbalização, na qual havia a dica verbal da experimentadora, mas o reforçamento era contingente às verbalizações e não à escolha dos alimentos, somente alguns participantes aumentaram a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis”, em relação à linha de base. Já no reforçamento da verbalização 2, a frequência de escolha por alimentos “mais saudáveis” foi maior do que na fase de reforçamento da verbalização.

Na comparação entre as fases de reforçamento da obediência e reforçamento da correspondência, verifica-se que aquela que ocorreu por último (imediatamente antes da fase de reforçamento da verbalização 2) foi a que produziu maior frequência de escolha de lanches “mais saudáveis”.

Além da influência da sequência de fases de tratamento de cada grupo, é importante ressaltar que a história prévia do indivíduo em relação aos alimentos ou sua história prévia em relação ao controle de estímulos no tato, isto é, a história de

reforçamento da criança em relação a “mentir” e em relação a “falar a verdade”, pode ter papel importante para entendermos o comportamento de escolha dos participantes. Isto poderia explicar a ocorrência de alta frequência de escolha de alimentos “mais saudáveis”, para alguns participantes, desde a fase de reforçamento da verbalização. Comentários de colegas, de professores e da família dos participantes também podem ter influenciado as escolhas dos alimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, W. H.; Kerwin, M. E; Eicher, P. S. ; Shantz, J. and Swearingin, W. (1996). An alternating treatments comparison of two intensive interventions for food refusal. *Journal of applied behavior analysis*, 29, 321–332.
- Ahearn, W. H. (2003). Using simultaneous presentation to increase vegetable consumption in a mildly selective child with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 36, 361–365.
- Baer, R. A., Blount, R. L., Detrich, R. and 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. and Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: effects of child selection of verbalization. *Journal of the Experimental Analyses of Behavior*, 54, 23-30.
- Baer, R. A., Detrich, R. and 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., Willians, J. A., Osnes, P.G. and Stokes, T. F. (1984). Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/ nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 429-440.
- Bernstein, D. M., Laney, C., Morris, E. K. & Loftus, E. F. (2005). False beliefs about fattening foods can have healthy consequences. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 102, 13724–13731.
- Deacon, J.R, and Konarski, E.A. Jr.(1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400.

- De Rose, J.C.C (2001). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em: R.A Banaco (org.). *Sobre Comportamento e Cognição*, vol 1. São Paulo: Esetec.
- Friedman, A.G.,Greene, P.G.. and Stokes, T (1990). Improving dietary habits of children: effects of nutrition education and correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21, 263-268
- Guevremont, D. C.,Osnes, P.G. and Stokes, T.F (1986). Preparation for effective self-regulation: the development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 99-104.
- Lloyd, K.E. (2002). A review of correspondence training: Suggestion for a revival. *The Behavior Analyst*, 25, 57-73.
- Pergher, N. K. (2002) *De que forma as coisas que nós fazemos são contadas para outras pessoas? Um estudo de correspondência entre comportamento não verbal e verbal*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental da PUC-SP. São Paulo.
- Ribeiro, A. F. (1989). Correspondence in children's self-report tacting and manding aspects. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367.
- Sério, T. M. A. (2004). Comportamento verbal e o controle do comportamento humano. Em: Andery, M. A ; Gioia, P. S. ; Micheletto, N. *Controle de estímulos e comportamento operante: uma (nova) introdução*, 139-164. 2º edição revisada e ampliada. São Paulo: Educ – Editora PUC-SP.
- Skinner, B.F. (1978). *O Comportamento Verbal*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix. (Publicação original, 1957).
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood cliffier, New Jersey: Prentice-Hall.

Ward, W. D. and Stare, S. W. (1990). The role of subject's verbalization in generalized correspondence. *The Journal of Applied Behavior*, 23, 125-136.

Weninger, J.M. and Baer, R.A. (1990). Correspondence training with time delay: a comparison with reinforcement of compliance. *Education & Treatment of Children*, 13, 36-44.

ANEXOS

ANEXO 1

**Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido pelos pais (ou responsáveis)
dos participantes.**



Campinas, 08 de maio de 2006

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou aluna do curso de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estou estudando em minha dissertação procedimentos para levar as crianças a escolherem alimentos saudáveis na hora do lanche.

Com a autorização da direção da EMEI, iniciarei a parte prática de minha pesquisa, que consiste em deixar à disposição da criança diferentes alimentos, alguns mais saudáveis que outros. Após a escolha do lanche, haverá um período em que elas irão relatar o que escolheram. Tudo isso ocorrerá na hora do lanche, sem comprometer qualquer atividade da instituição.

Este trabalho terá duração de aproximadamente oito semanas. Neste período de tempo, cada criança que participar do estudo receberá como prêmios alguns brinquedos de pequeno valor. É permitido aos senhores encerrar a participação de seu/ sua filho(a) na pesquisa a qualquer momento, caso julguem necessário.

Como a pesquisa utiliza alimentos, gostaria que os senhores relatassem aqui se há algum alimento que seus filhos não podem ingerir, seja por problemas de alergia ou por qualquer outro motivo.

Caso os senhores queiram me conhecer, ou esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa em desenvolvimento, coloco-me à inteira disposição.

Atenciosamente,

Maria Elisa Midlej Pereira de Mello

Concordo que meu/ minha filho(a) participe da pesquisa referida acima,

Nome da criança: _____

Nome de um dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura: _____

Alimento(s) que não pode ingerir (se houver): _____

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido pela escola.



Campinas, 8 de maio de 2006

À EMEI: _____

Venho solicitar a autorização para que eu, Maria Elisa Midlej Pereira de Mello, aluna do curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conduza uma pesquisa nesta instituição com seus alunos, a fim de desenvolver minha dissertação. O estudo tem como objetivo analisar procedimentos para levar as crianças a escolherem alimentos mais saudáveis na hora do lanche e também conhecer o comportamento da criança diante da possibilidade de escolha.

O presente trabalho terá a duração de aproximadamente 8 semanas e consistirá em deixar à disposição da criança diferentes tipos de alimentos para que ela escolha o seu lanche; sendo que o objetivo da pesquisa é fazer com que ela escolha alimentos saudáveis. Após a escolha do lanche, haverá um período em que elas irão relatar o que escolheram. Tudo isso ocorrerá na hora do lanche, sem comprometer qualquer atividade da instituição. Neste período de tempo, cada criança que participar do estudo receberá como prêmios alguns brinquedos de pequeno valor.

Fica autorizado à equipe da escola encerrar a participação dos alunos a qualquer momento, caso julgue necessário.

Coloco-me à disposição para demais esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como para informar os resultados obtidos.

Agradeço antecipadamente,

Atenciosamente,

Responsável pela Instituição

Maria Elisa Midlej Pereira de Mello

ANEXO 3

Ficha de Registro - Experimentadora

Participante: _____ **Grupo:** _____

Fase	Data	Cardápio	Grupo de alimentos indicado ²		Alimento Escolhido	Observação
			+ Saudáveis	- Saudáveis		

² A indicação era feita pela criança (o que é considerado o seu relato) ou pela experimentadora, dependendo da condição experimental.

ANEXO 4

Ficha de Registro - Observadora

Data: _____

	<u>Criança</u>	<u>Alimento escolhido</u>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

	<u>Criança</u>	<u>Alimento escolhido</u>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)